

Normand Landry, Chantal Roussel et Mathieu Bégin

MÉDIAS ET TIC DANS LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Ancrages et contenus

Enseignement secondaire premier cycle

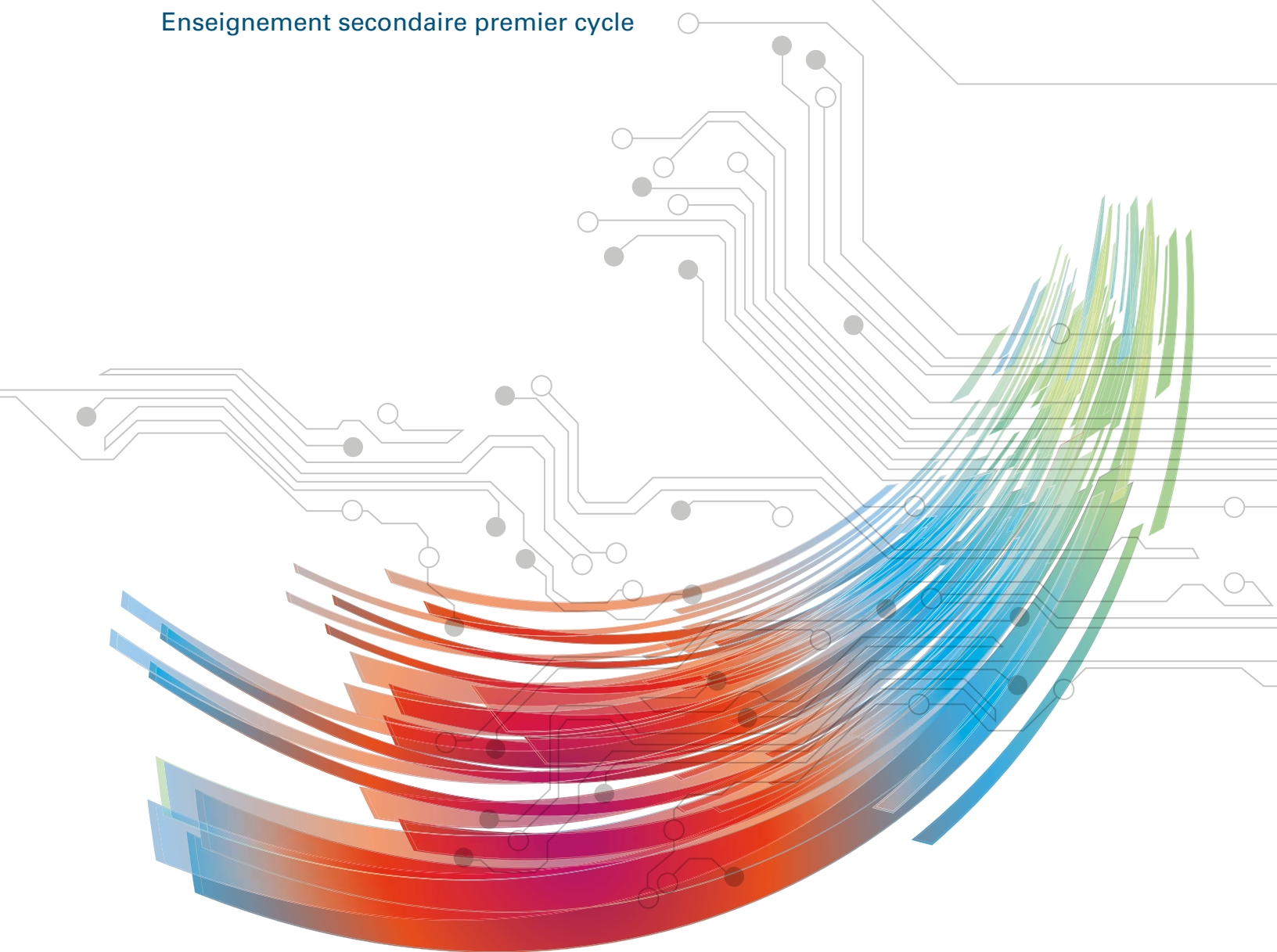


TABLE DES MATIÈRES

1. Un programme de formation pour le XXI^e siècle	1
1.1. Avant-propos	1
1.2. Schéma – Le Programme de formation	1
1.3. Les défis de l'école secondaire québécoise	1
1.4. La transformation de l'école, un choix de société	2
1.5. La triple mission de l'école	2
1.6. Les visées de formation	2
1.7. Des orientations pour une intervention adaptée	4
1.8. Le Programme de formation : un appui au renouvellement des pratiques	4
1.9. Une structure de programme cohérente	5
1.10. Un programme obligatoire	5
2. Les domaines généraux de formation	6
2.1. Présentation	6
2.2. Cinq domaines généraux de formation	6
3. Les compétences transversales	10
3.1. Présentation	10
3.2. Les neuf compétences transversales	10
4. Les domaines d'apprentissage	17
4.1. Les domaines d'apprentissage	17
4.2. Domaine des langues	17
4.3. Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie	18
4.4. Domaine de l'univers social	18
4.5. Domaine des arts	18
4.6. Domaine du développement personnel	20
5.1. Français, langue d'enseignement	21
5.2. Intégration linguistique, scolaire et sociale	42
5.3. Anglais, langue seconde	48
6.1. Mathématique	72
6.2. Science et technologie	77
7.1. Géographie	84
7.2. Histoire et éducation à la citoyenneté	87
8.1. Art dramatique	92

8.2. Arts plastiques	99
8.3. Danse	113
8.4. Musique	120
9.1. Éducation physique et à la santé	128
9.2. Éthique et culture religieuse	134



Introduction

La société québécoise est présentement confrontée à des transformations rapides, successives et radicales dans le secteur des communications, au sein duquel les médias, traditionnels et nouveaux, occupent une place déterminante.

Il semble donc opportun de se questionner sur le rôle que doit jouer l'école dans l'acquisition des compétences nécessaires au développement personnel et à l'intégration sociale et économique dans un univers médiatique et technologique complexe et changeant.

À notre connaissance, aucune étude n'avait encore entrepris la lourde tâche d'identifier tous les contenus relatifs aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et aux médias dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). À bien des égards, cela est compréhensible. Le programme regroupe des dizaines de documents et des milliers de pages. La complexité de sa forme énonciative et le volume des informations offertes rendent difficiles l'identification et le classement des informations. C'est un travail que nous avons malgré tout entrepris.

Le PFEQ se présente comme la principale politique éducative du Québec pour les niveaux d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Il a pour vocation de constituer – formellement du moins – « l'outil quotidien de chaque enseignant et enseignante dans l'accomplissement de sa tâche » et « un guide incontournable pour la direction, l'ensemble du personnel de l'école et son conseil d'établissement ». Formulé autrement, le PFEQ articule un mandat complexe de développement de compétences associées aux TIC et aux médias pour les différents intervenants du milieu scolaire québécois. Des travaux exploratoires nous enjoignent néanmoins à penser que la nature de ce mandat, les intentions éducatives qu'il porte et les stratégies d'intervention proposées semblent demeurer méconnues. Nous pensions qu'une plus grande compréhension de ce mandat favorisera une meilleure implantation, mais aussi, nous l'espérons, une évaluation critique et constructive de ce dernier alors que se transforme et se numérise notre environnement médiatique.

Dès lors, nous avons développé une méthode permettant d'extraire du PFEQ et de classer l'ensemble des contenus relatifs aux TIC et aux médias, pour chaque domaine d'apprentissage, pour chaque compétence transversale et pour chaque domaine général de formation, et cela du préscolaire à la fin du secondaire. La lectrice ou le lecteur pourra identifier précisément les contenus, les intentions pédagogiques, les suggestions et les activités d'apprentissage proposés à tous les niveaux d'enseignement. La méthode et ses limites sont présentées ci-dessous.

Trois documents ont été produits dans le cadre de ce travail de recherche, de classement et d'archivage. Chaque document reprend, aussi fidèlement que possible, la structure du PFEQ en regard aux trois cycles d'études : préscolaire et primaire, secondaire 1^{er} cycle, secondaire 2^e cycle. Les titres et sous-titres indiquent les différentes sections desquelles sont extraits les contenus archivés. Les contenus relatifs aux TIC et aux médias ont été glissés sous les titres et les sous-titres correspondants à la structure originale du PFEQ. Lorsque rien ne se trouve sous les titres et sous-titres, c'est qu'aucun contenu n'a été identifié.

Ainsi, en Enseignement secondaire 1^{er} cycle, nous retrouvons ceci :

Compétence 3 – Exercer son jugement critique

2.4.1. Sens de la compétence

Porter un jugement est un exercice auquel on s'adonne pour orienter ses actions, de quelque nature qu'elles soient, pour influencer sur celles d'autrui ou pour le simple plaisir de l'exercice. Il n'est pas de sphère de l'activité humaine qui y échappe. Du politique au religieux en passant par le moral, le scientifique, l'artistique, le ludique ou le sportif, aucun univers n'est épargné. Le monde des idées, du travail, des affaires, de la consommation, de la justice, **des médias**, des loisirs, etc., sont autant d'espaces qui prêtent à jugement. (20)

La lectrice ou le lecteur devra donc comprendre que la référence aux médias est intégrée dans la section du PFEQ explicitant le sens de la compétence 3 – Exercer son jugement critique.

Nous croyons que ces documents rendront plus faciles l'identification, la compréhension et l'évaluation des contenus relatifs aux TIC et aux médias dans le PFEQ.

Nous espérons que ces documents seront utiles pour la création d'activités d'enseignement-apprentissage qui contribueront au développement des connaissances et des compétences des enfants et des adolescents en matière d'usage des médias et des TIC. Nous souhaitons également que ces documents puissent participer à une nécessaire discussion sur la révision et la bonification du mandat confié au milieu scolaire québécois, plus de 15 ans après l'adoption du PFEQ.

Normand Landry,

Professeur, TÉLUQ

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada
en éducation aux médias et droits humains

Président, Comité de la recherche et de la création (TÉLUQ)

Chantal Roussel,

Chercheure associée à la Chaire de recherche du Canada
en éducation aux médias et droits humains

Unité départementale des sciences de l'éducation, UQÀR

Mathieu Bégin,

Chercheur postdoctoral à la Chaire de recherche du Canada
en éducation aux médias et droits humains (TÉLUQ)
et au Groupe de Recherche en Médiation
des Savoirs (Université catholique de Louvain).

Méthode utilisée

Tous les documents composant le PFEQ ont été archivés et classés en date du 15 septembre 2015. Le présent document reflète l'état du PFEQ à cette date.

Le logiciel d'analyse qualitative *Nvivo* a été employé afin d'identifier et d'extraire tous les contenus relatifs aux TIC et aux médias dans le PFEQ. Pour ce faire, la liste de mots-clés suivante a été employée :

actualité* OR analogique* OR application* OR audi* OR baladodiffusion* OR blogue* OR bulletin* OR caméra* OR cassette* OR cd* OR cédérom* OR cellulaire* OR cinéma* OR clavardage OR clip* OR code* OR communi* OR courriel* OR créat* OR critique* OR cyber* OR dc* OR discours* OR disque* OR DVD* OR écran* OR électronique* OR émetteur* OR émission* OR enregistr* OR esthét* OR éthi* OR film* OR forum* OR fureteurs* image* OR inform* OR interactif* OR internet OR jeu* OR journa* OR langage* OR littérature* OR logiciel* OR magazine* OR magnétophone* OR magnétoscope* OR média* OR médium* OR message* OR mobile* OR montage* OR multimédia* OR navigation* OR néti-quette OR néthique OR numérique* OR ordinateur* OR photo* OR portable* OR presse* OR product* OR propag* OR public* OR radio* OR re-présentation* OR représentation* OR son* OR spectateur* OR suppor* OR tablette* OR techno* OR TIC* OR télé* OR vidéo* OR virtuel* OR web* OR wiki*

Cette liste n'a pas la prétention d'inclure tous les concepts associés aux TIC et aux médias, mais constitue néanmoins un « filet » assez serré permettant d'identifier les énoncés traitant de ces thématiques. En d'autres mots, il est possible, mais peu probable, que des contenus associés aux TIC et aux médias ne contiennent aucun de ces mots-clés et n'aient donc pu être détectés.

Les énoncés identifiés ont par la suite été archivés dans des documents reproduisant la structure précise du PFEQ, pour les trois cycles d'études.

Remerciements

La production de ces documents a bénéficié du soutien Programme des chaires de recherche du Canada, du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et du Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec. Nous remercions chaleureusement ces organismes.

Nous remercions également Sabrina Dubé-Morneau, qui a participé avec diligence et rigueur au processus de production des documents.

Finalement, nous exprimons notre gratitude à Chantal Collin, Spécialiste en design d'édition pédagogique de la TÉLUQ et à Marie-Claude Massé, technicienne en arts graphiques à la TÉLUQ, pour la mise en forme des documents.



Enseignement secondaire premier cycle

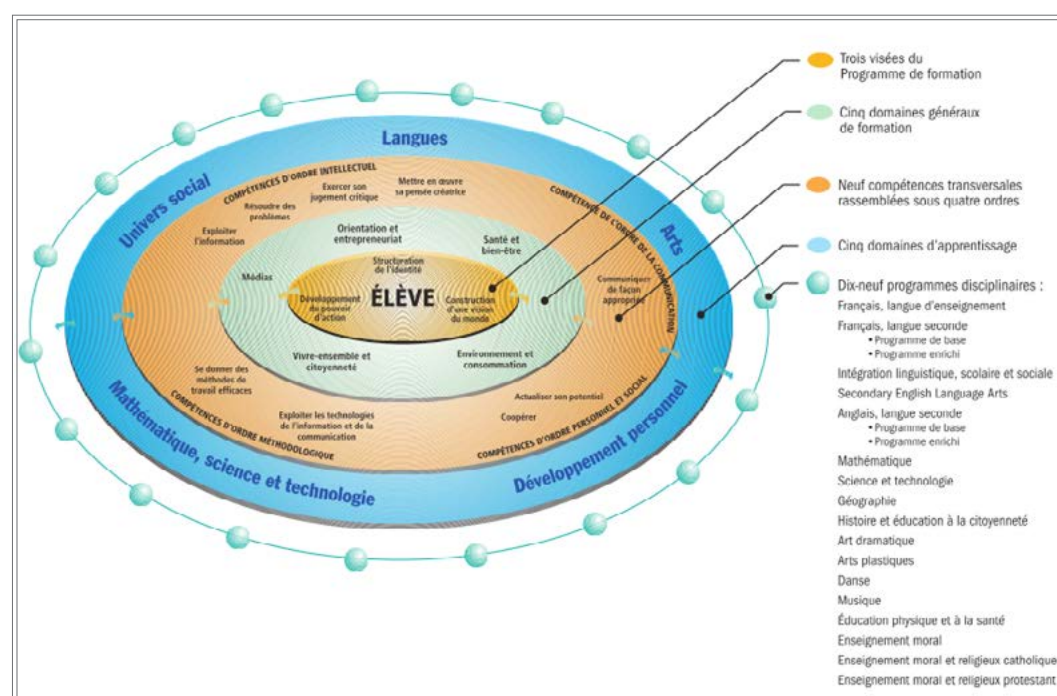
1. UN PROGRAMME DE FORMATION POUR LE XXI^E SIÈCLE

1.1. Avant-propos

1.2. Schéma – Le Programme de formation

Médias (2)

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (2)



1.3. Les défis de l'école secondaire québécoise

1.3.1. Préparer des jeunes différents à vivre dans un monde en changement

Les frontières économiques, culturelles et sociales deviennent perméables. En même temps, les technologies de l'information et de la communication accélèrent les échanges, facilitant et compliquant à la fois l'accès à l'information. La mondialisation nécessite la prise de décisions individuelles et collectives qui marquent la qualité de la vie à l'échelle de la planète. Les enseignants, les directions d'école et l'ensemble du personnel scolaire sont aux premières loges pour constater les effets de cette évolution sur les jeunes : un accès direct aux réalités de l'univers; des connaissances multiples, mais qui ne sont pas toujours organisées; une certaine insécurité par rapport à l'avenir; la recherche de satisfactions immédiates, mais aussi le désir de s'appuyer sur des repères stables. Ils sont à même de constater chez les élèves des attitudes paradoxales : grande curiosité, mais motivation mitigée par rapport aux études; recherche de signification, mais oubli de l'interdé-

pendance des phénomènes; désir d'autonomie, mais besoin d'appartenance. Tous doivent aussi faire face à la difficulté d'accompagner des jeunes différents les uns des autres. Nous trouvons en effet dans nos écoles des élèves très motivés, d'autres qui décrochent au moindre obstacle, des jeunes qui vivent dans des contextes familiaux stables et intellectuellement stimulants, d'autres encore qui subissent la désorganisation, sont soumis à des réadaptations fréquentes ou traversent des périodes de survie. Il y a aussi ces jeunes qui doivent s'adapter à un nouveau cadre de vie à la suite de leur immigration au Québec. (3)

1.3.2. **Accueillir des adolescents**

1.4. **La transformation de l'école, un choix de société**

1.4.1. **S'inscrire dans le prolongement d'adaptations successives**

1.4.2. **Une réponse aux attentes sociales**

1.4.3. **Une production collective**

1.5. **La triple mission de l'école**

1.5.1. **Instruire dans un monde du savoir**

1.5.2. **Socialiser dans un monde pluraliste**

1.5.3. **Qualifier dans un monde en changement**

1.6. **Les visées de formation**

1.6.1. **Construction d'une vision du monde**

1.6.2. **Structuration de l'identité**

1.6.3. **Développement du pouvoir d'action**

1.6.4. **Encadré – Langue et culture : dimensions intrinsèques des visées de formation**

On ne peut se préoccuper de visées éducatives sans souligner le rôle éminemment intégratif de la langue et de la culture dans la formation de la personne.

La langue, outil de pensée, d'identité et de liberté

On sait que la langue participe à l'éclosion des concepts et des idées, qu'elle fait accéder à la connaissance et à la compréhension des choses. Premier outil de structuration et d'expression de la pensée, elle joue un rôle de premier plan dans l'élaboration de la vision du monde et de l'identité personnelle de l'élève.

Elle est aussi un instrument de libération et de pouvoir parce qu'elle permet d'exprimer une pensée et d'infléchir celle de l'autre. Dans une société démocratique, la prise de parole est un acte de citoyenneté et de participation à la vie collective de même qu'un outil de résolution de conflits.

La langue d'enseignement, quant à elle, contribue à la définition de l'identité à la fois personnelle et collective. Facteur important de cohésion sociale, elle véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel, des façons de penser et de sentir que partage une communauté d'in-

dividus. Ainsi, au Québec, on peut trouver divers points d'ancrage de la construction de l'identité personnelle et sociale dans la culture francophone, notamment sa littérature, sa chanson, sa poésie, son théâtre et son cinéma.

La culture, instrument d'appréhension de soi et du monde

La culture, entendue comme l'ouverture au patrimoine collectif, constitue un autre appui essentiel à l'élaboration d'une vision du monde, à la structuration de l'identité et au développement du pouvoir d'action.

L'école doit d'abord considérer la culture générale, celle qui permet à chaque élève de se situer dans l'univers à partir de représentations, de valeurs et de symboles qui sont issus de son milieu immédiat et qui sont à la source de son identité personnelle et sociale. Mais l'école a aussi un rôle majeur à jouer pour faire accéder tous les élèves à une culture élargie. Cette culture puise dans les fruits de l'activité humaine d'hier comme d'aujourd'hui, dans les connaissances de l'héritage collectif et dans les repères communs élaborés au fil du temps relativement aux grands enjeux scientifiques, éthiques et politiques auxquels l'humanité doit faire face.

En ce début du XXI^e siècle, les productions artistiques, philosophiques et scientifiques de toutes origines sont si nombreuses qu'il faut opter pour le développement d'une ouverture à la culture plutôt que pour l'initiation à un univers culturel prédéterminé. Dans le cadre du présent programme, enseigner dans une perspective culturelle consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline comme porteuse de sens, tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. C'est également amener l'élève à établir un plus grand nombre de liens entre les divers phénomènes scientifiques, sociaux, artistiques, moraux et économiques, et à se situer par rapport à eux. La démarche culturelle l'amène ainsi à poser un regard critique, éthique et esthétique sur le monde.

Enfin, la culture étant une réalité vivante à laquelle chaque génération apporte sa contribution, l'école prendra appui sur la culture propre aux jeunes pour les amener à s'ouvrir à d'autres dimensions des multiples manifestations de l'activité humaine et à actualiser leur créativité dans tous les domaines. (7)

Langue et culture : dimensions intrinsèques des visées de formation

On ne peut se préoccuper de visées éducatives sans souligner le rôle éminemment intégratif de la langue et de la culture dans la formation de la personne.

La langue, outil de pensée, d'identité et de liberté

On sait que la langue participe à l'éclosion des concepts et des idées, qu'elle fait accéder à la connaissance et à la compréhension des choses. Premier outil de structuration et d'expression de la pensée, elle joue un rôle de premier plan dans l'élaboration de la vision du monde et de l'identité personnelle de l'élève.

Elle est aussi un instrument de libération et de pouvoir parce qu'elle permet d'exprimer une pensée et d'infléchir celle de l'autre. Dans une société démocratique, la prise de parole est un acte de citoyenneté et de participation à la vie collective de même qu'un outil de résolution de conflits.

La langue d'enseignement, quant à elle, contribue à la définition de l'identité à la fois personnelle et collective. Facteur important de cohésion sociale, elle véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel, des façons de penser et de sentir que partage une communauté d'individus. Ainsi, au Québec, on peut trouver divers points d'ancrage de la construction de l'identité personnelle et sociale dans la culture francophone, notamment sa littérature, sa chanson, sa poésie, son théâtre et son cinéma.

La culture, instrument d'appréhension de soi et du monde

La culture, entendue comme l'ouverture au patrimoine collectif, constitue un autre appui essentiel à l'élaboration d'une vision du monde, à la structuration de l'identité et au développement du pouvoir d'action.

L'école doit d'abord considérer la culture générale, celle qui permet à chaque élève de se situer dans l'univers à partir de représentations, de valeurs et de symboles qui sont issus de son milieu immédiat et qui sont à la source de son identité personnelle et sociale. Mais l'école a aussi un rôle majeur à jouer pour faire accéder tous les élèves à une culture élargie. Cette culture puise dans les fruits de l'activité humaine d'hier comme d'aujourd'hui, dans les connaissances de l'héritage collectif et dans les repères communs élaborés au fil du temps relativement aux grands enjeux scientifiques, éthiques et politiques auxquels l'humanité doit faire face.

En ce début du XXI^e siècle, les productions artistiques, philosophiques et scientifiques de toutes origines sont si nombreuses qu'il faut opter pour le développement d'une ouverture à la culture plutôt que pour l'initiation à un univers culturel prédéterminé. Dans le cadre du présent programme, enseigner dans une perspective culturelle consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline comme porteuse de sens, tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. C'est également amener l'élève à établir un plus grand nombre de liens entre les divers phénomènes scientifiques, sociaux, artistiques, moraux et économiques, et à se situer par rapport à eux. La démarche culturelle l'amène ainsi à poser un regard critique, éthique et esthétique sur le monde.

Enfin, la culture étant une réalité vivante à laquelle chaque génération apporte sa contribution, l'école prendra appui sur la culture propre aux jeunes pour les amener à s'ouvrir à d'autres dimensions des multiples manifestations de l'activité humaine et à actualiser leur créativité dans tous les domaines.

(7)

- 1.7. **Des orientations pour une intervention adaptée**
- 1.7.1. **La réussite pour tous**
 - 1.7.1.1. Une réussite formelle de la scolarité
 - 1.7.1.2. Une réussite éducative
 - 1.7.1.3. Une réussite à la mesure de chacun
 - 1.7.1.4. Une réussite institutionnelle
- 1.7.2. **Une formation centrée sur le développement de compétences**
 - 1.7.2.1. Mettre l'accent sur l'apprentissage
 - 1.7.2.2. Relier connaissance et compétences
 - 1.7.2.3. Sélectionner l'essentiel pour mieux le développer
- 1.7.3. **L'évaluation au service de l'apprentissage**
 - 1.7.3.1. L'évaluation, un levier pour l'apprentissage
 - 1.7.3.2. Une évaluation en harmonie avec le Programme de formation
- 1.7.4. **Une formation décroisonnée**
 - 1.7.4.1. Une ouverture sur le monde
 - 1.7.4.2. Des interventions continues
 - 1.7.4.3. Une organisation par cycles pour assurer la complémentarité des actions
- 1.8. **Le Programme de formation : un appui au renouvellement des pratiques**
- 1.8.1. **Une pratique de la différenciation**
 - 1.8.1.1. Des stratégies et des ressources diversifiées
- 1.8.2. **Une pratique de l'accompagnement**
 - 1.8.2.1. L'importance de porter attention aux élèves
- 1.8.3. **Une pratique de la régulation**
 - 1.8.3.1. La régulation du développement des compétences
 - 1.8.3.2. L'élève et la régulation de ses apprentissages
 - 1.8.3.3. Le jugement professionnel : au-delà de la subjectivité
 - 1.8.3.4. La participation des parents au processus de régulation
- 1.8.4. **Une pratique de la collégialité**
 - 1.8.4.1. La classe et l'école : des communautés d'apprentissage
 - 1.8.4.2. L'école : une organisation apprenante

- 1.8.4.3. Un programme qui s'actualise dans une organisation par cycles
- 1.9. **Une structure de programme cohérente**
 - 1.9.1. Les domaines généraux de formation
 - 1.9.2. Les compétences transversales
 - 1.9.3. Les domaines d'apprentissage
 - 1.9.4. Les éléments constitutifs des programmes disciplinaires
 - 1.9.4.1. Présentation de la discipline
 - 1.9.4.2. Relations entre la discipline et les autres éléments du Programme de formation
 - 1.9.4.3. Contexte pédagogique
 - 1.9.4.4. Compétences
 - 1.9.4.4.1. Sens de la compétence
 - 1.9.4.4.2. Composantes de la compétence
 - 1.9.4.4.3. Critères d'évaluation
 - 1.9.4.4.4. Attentes de fin de cycle
 - 1.9.4.5. Contenu de formation
- 1.10. **Un programme obligatoire**



2. LES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION

2.1. Présentation

Sous l'appellation domaines généraux de formation, le Programme de formation présente les problématiques auxquelles les jeunes doivent faire face dans différentes sphères importantes de leur vie. Ces domaines sont porteurs d'enjeux importants pour les individus et les collectivités : – Santé et bien-être; – Orientation et entrepreneuriat; – Environnement et consommation; – Médias; – Vivre-ensemble et citoyenneté. (21)

2.1.1. Les domaines généraux de formation : lieu de convergence des interventions éducatives

Avec les compétences transversales, les domaines généraux de formation représentent en quelque sorte la trame du Programme de formation et favorisent la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives. Les questions complexes qu'ils soulèvent font appel à des savoirs d'origines diverses et à la construction de réponses de nature multidisciplinaire. Par exemple, des sujets aussi importants que les choix en matière d'habitudes de vie, la distance critique par rapport à la consommation et aux médias, la manière de se donner et de mener à bien des projets sont de nature très large et ne peuvent être traités dans un cadre et un temps exclusivement réservés à cette fin. (21)

2.1.2. Diverses modalités de prise en compte des domaines généraux de formation

Aussi est-ce dans l'ensemble de la vie scolaire que se déploie l'éducation à la citoyenneté. Il en est de même pour les liens de complémentarité qui existent entre la discipline Éducation physique et à la santé et le domaine Santé et bien-être, entre la discipline Science et technologie et le domaine Environnement et consommation ou encore entre les disciplines du domaine d'apprentissage Langues et le domaine Médias. Toutes ces disciplines, quoique naturellement porteuses de savoirs particulièrement pertinents pour ces domaines généraux de formation, ne sont pas seules responsables de l'ensemble des visées éducatives qui les sous-tendent. (22)

2.2. Cinq domaines généraux de formation

2.2.1. Santé et bien-être

2.2.1.1. Intention éducative

2.2.1.2. Présentation du domaine

2.2.1.3. Axes de développement

2.2.1.3.1. Conscience de soi et de ses besoins fondamentaux

2.2.1.3.2. Conscience des conséquences de ses choix personnels pour sa santé et son bien-être

2.2.1.3.3. Mode de vie actif et comportement sécuritaire

2.2.2. Orientation et entrepreneuriat

2.2.2.1. Intention éducative



2.2.2.2. Présentation du domaine**2.2.2.3. Axes de développement**

2.2.2.3.1. Conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation

2.2.2.3.2. Appropriation des stratégies liées à un projet

2.2.2.3.3. Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions

2.2.3. Environnement et consommation**2.2.3.1. Intention éducative****2.2.3.2. Présentation du domaine**

L'essor de la science et de la technologie, la multiplication des biens de consommation et la croissance exponentielle des moyens d'information et de communication ont transformé radicalement notre environnement physique et social ainsi que nos habitudes de vie et notre regard sur le monde. Aussi importe-t-il d'adopter une distance critique à l'égard de la sollicitation qui appelle à la consommation de biens et de services de tous ordres et d'en mesurer l'impact sur l'environnement, les rapports sociaux et son propre bien-être. (25)

2.2.3.3. Axes de développement

2.2.3.3.1. Connaissance de l'environnement

2.2.3.3.2. Construction d'un environnement viable dans une perspective de développement durable

2.2.3.3.3. Consommation et utilisation responsables de biens et services :

distinction entre désirs et besoins; sources d'influence liées à la consommation (médias, famille, amis, groupes, etc.); choix éclairés en matière de consommation; équilibre budgétaire; rapport production/consommation; besoins individuels et besoins collectifs. (26)

2.2.3.3.4. Conscience des aspects sociaux, économique et éthiques du monde de la consommation

2.2.4. Médias**2.2.4.1. Intention éducative**

Amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques respectant les droits individuels et collectifs. (27)

2.2.4.2. Présentation du domaine

Nombreux, omniprésents et divers, les médias occupent une large place dans notre vie quotidienne et représentent une dimension importante de notre univers culturel. La presse, les livres, les cédéroms, les vidéos, la radio et la télévision, les jeux multimédias, Internet et la musique constituent autant de modes d'accès à des univers de connaissances, de pensée, de sons et d'images ainsi qu'à des informations de toutes sortes provenant d'horizons variés. Ils influencent notre vision du monde, nos valeurs, nos goûts, notre personnalité et contribuent à façonner notre rapport à l'environnement et notre identité personnelle, sociale et culturelle.

Si l'école est concurrencée par les médias à plusieurs égards, elle est appelée à jouer un rôle de premier plan en ce qui a trait à la connaissance de leurs fonctions, à la maîtrise des divers langages auxquels ils recourent, au regard critique nécessaire à leur pleine exploitation et à la conscience de leurs effets potentiels. Néanmoins, dans le cadre des activités que l'école propose, l'élève peut largement tirer profit de l'utilisation de diverses ressources médiatiques, que ce soit pour s'informer, apprendre ou communiquer. Bien que l'apport des médias puisse être exploité dans toutes les disciplines, le domaine des langues représente un point d'ancrage privilégié pour aider les élèves à développer l'habileté à produire des documents médiatiques, à en comprendre le fonctionnement, à en connaître les usages et à en évaluer les effets.

C'est d'ailleurs à travers la production de messages médiatiques et l'analyse de la démarche qui la sous-tend que les élèves découvriront les codes qui les régissent, les usages qui en sont faits et leurs effets, positifs ou négatifs, sur le public cible. Ils apprendront également à les exploiter à diverses fins, dans le respect des droits individuels et collectifs. (27)

2.2.4.3. **Axes de développement**

2.2.4.3.1. Constat de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société :

fonctions des médias (information, divertissement, promotion, influence, propagande); habitudes de fréquentation et repères pour la consommation des médias; influence des messages médiatiques sur sa vision du monde et son environnement quotidien. (27)

2.2.4.3.2. Appréciation des représentations médiatiques de la réalité :

éléments du langage médiatique (son, image, mouvement, message); comparaison entre les faits et les opinions; reconnaissance de l'impact tant positif que négatif des messages médiatiques; distinction entre le réel, l'imaginaire et la réalité virtuelle; qualités esthétiques des productions médiatiques; comparaison de productions issues de différentes techniques et formes d'expression esthétiques et artistiques. (27)

2.2.4.3.3. Appropriation du matériel et des codes de communication médiatique :

procédure de production, de construction et de diffusion de produits médiatiques; utilisation de techniques, de technologies et de langages divers. (27)

2.2.4.3.4. Connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relativement aux médias :

propriété intellectuelle; liberté d'expression; vie privée et réputation. (27)

Médias

Intention éducative

Amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques respectant les droits individuels et collectifs.

Présentation du domaine

Nombreux, omniprésents et divers, les médias occupent une large place dans notre vie quotidienne et représentent une dimension importante de notre univers culturel. La presse, les livres, les cédéroms, les vidéos, la radio et la télévision, les jeux multimédias, Internet et la musique constituent autant de modes d'accès à des univers de connaissances, de pensée, de sons et d'images ainsi qu'à des informations de toutes sortes provenant d'horizons variés. Ils influencent notre vision du monde, nos valeurs, nos goûts, notre personnalité et contribuent à façonner notre rapport à l'environnement et notre identité personnelle, sociale et culturelle.

Si l'école est concurrencée par les médias à plusieurs égards, elle est appelée à jouer un rôle de premier plan en ce qui a trait à la connaissance de leurs fonctions, à la maîtrise des divers langages auxquels ils recourent, au regard critique nécessaire à leur pleine exploitation et à la conscience de leurs effets potentiels. Néanmoins, dans le cadre des activités que l'école propose, l'élève peut largement tirer profit de l'utilisation de diverses ressources médiatiques, que ce soit pour s'informer, apprendre ou communiquer. Bien que l'apport des médias puisse être exploité dans toutes les disciplines, le domaine des langues représente un point d'ancrage privilégié pour aider les élèves à développer l'habileté à produire des documents médiatiques, à en comprendre le fonctionnement, à en connaître les usages et à en évaluer les effets.



C'est d'ailleurs à travers la production de messages médiatiques et l'analyse de la démarche qui la sous-tend que les élèves découvriront les codes qui les régissent, les usages qui en sont faits et leurs effets, positifs ou négatifs, sur le public cible. Ils apprendront également à les exploiter à diverses fins, dans le respect des droits individuels et collectifs.

Axes de développement

- **Constat de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société** : fonctions des médias (information, divertissement, promotion, influence, propagande); habitudes de fréquentation et repères pour la consommation des médias; influence des messages médiatiques sur sa vision du monde et son environnement quotidien.
- **Appréciation des représentations médiatiques de la réalité** : éléments du langage médiatique (son,

image, mouvement, message); comparaison entre les faits et les opinions; reconnaissance de l'impact tant positif que négatif des messages médiatiques; distinction entre le réel, l'imaginaire et la réalité virtuelle; qualités esthétiques des productions médiatiques; comparaison de productions issues de différentes techniques et formes d'expression esthétiques et artistiques.

- **Appropriation du matériel et des codes de communication médiatique** : procédure de production, de construction et de diffusion de produits médiatiques; utilisation de techniques, de technologies et de langages divers.
- **Connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relativement aux médias** : propriété intellectuelle; liberté d'expression; vie privée et réputation.

27

Chapitre 2

Programme de formation de l'école québécoise

Les domaines généraux de formation

(27)

- 2.2.5. **Vivre-ensemble et citoyenneté**
- 2.2.5.1. **Intention éducative**
- 2.2.5.2. **Présentation du domaine**
- 2.2.5.3. **Axes de développement**
- 2.2.5.3.1. Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques
- 2.2.5.3.2. Engagement, coopération et solidarité
- 2.2.5.3.3. Contribution à la culture de la paix



3. **LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES**

3.1. **Présentation**

Le Programme de formation comporte neuf compétences transversales, regroupées en quatre ordres :

- ordre intellectuel : exploiter l'information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée créatrice;
- ordre méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la communication;
- ordre personnel et social : actualiser son potentiel; coopérer;
- ordre de la communication : communiquer de façon appropriée. (33)

3.1.1. **Modalités de prise en compte des compétences transversales**

3.1.1.1. **Les compétences d'ordre intellectuel**

3.1.1.2. **Les compétences d'ordre méthodologique**

Les compétences d'ordre méthodologique sont étroitement liées aux techniques, aux stratégies ou aux démarches d'instrumentation requises dans divers champs disciplinaires. Chaque discipline constitue un contexte propice pour amener l'élève à se donner des méthodes de travail efficaces et à tirer profit d'un usage judicieux des technologies de l'information et de la communication (TIC). Toutefois, le développement de ces compétences suppose, outre l'acquisition des démarches méthodologiques propres à la discipline, la prise de conscience et l'évaluation par l'élève de ses façons personnelles d'apprendre. Il comporte donc une dimension métacognitive, relative à la connaissance et au contrôle que l'élève acquiert sur ses propres façons de comprendre ou d'apprendre. (34)

3.1.1.3. **Les compétences d'ordre personnel et social**

3.1.1.4. **Les compétences d'ordre de la communication**

3.1.2. **Évaluation des compétences transversales**

3.2. **Les neuf compétences transversales**

3.2.1. **Compétence 1 – Exploiter l'information**

3.2.1.1. **Sens de la compétence**

Au secondaire, les jeunes ont accès, par l'intermédiaire des médias, à une masse sans cesse croissante d'informations. Certaines sources leur sont cependant moins immédiatement accessibles et il importe qu'ils puissent les consulter. Il appartient donc à l'école de leur faire découvrir l'étendue et la richesse de la documentation disponible sur divers supports et de leur en faciliter l'accès, aussi bien par la mise en place d'une organisation pédagogique appropriée que par la mise à la disposition des élèves des ressources matérielles requises. (36)

3.2.1.2. **Compétence 1 et ses composantes**

3.2.1.2.1. **Systématiser la quête d'information**





3.2.1.2.2. S'approprier l'information

3.2.1.2.3. Tirer profit de l'information

3.2.1.3. **Évolution de la compétence**

Au secondaire, l'élève diversifie plus spontanément sa quête d'information en ayant recours à des banques informatiques, à des documents écrits, visuels ou audiovisuels, aux multimédias, à des experts, etc. Il apprend graduellement à mieux gérer ces différentes sources d'information à l'aide de stratégies de recherche plus économiques et plus efficaces. Il développe son sens critique à l'égard de la multitude d'informations disponibles, en particulier celles qui sont véhiculées par les médias. La confrontation de données d'origines différentes l'aide à relativiser leur portée, à en dégager les éléments de concordance et les différences et à en évaluer la fiabilité. Il développe également des stratégies d'organisation de l'information qui en facilitent le réinvestissement ultérieur dans la réalisation de tâches ou la résolution de problèmes. (37)

3.2.1.4. **Critères d'évaluation**

3.2.2. **Compétence 2 – Résoudre des problèmes**

3.2.2.1. **Sens de la compétence**

3.2.2.2. **Compétence 2 et ses composantes**

3.2.2.2.1. Analyser les éléments de la situation

3.2.2.2.2. Mettre à l'essai des pistes de solutions

3.2.2.2.3. Adopter un fonctionnement souple

3.2.2.3. **Évolution de la compétence**

3.2.2.4. **Critères d'évaluation**

3.2.3. **Compétence 3 – Exercer son jugement critique**

3.2.3.1. **Sens de la compétence**

Porter un jugement est un exercice auquel on s'adonne pour orienter ses actions, de quelque nature qu'elles soient, pour influencer sur celles d'autrui ou pour le simple plaisir d'approfondir une question. Du politique au religieux en passant par le moral, le scientifique, l'artistique, le ludique ou le sportif, aucun univers n'est épargné. Le monde des idées de même que ceux de la création, du travail, des affaires, de la consommation, de la justice, des médias, des loisirs, etc., sont autant d'espaces qui prêtent au jugement. (40)

3.2.3.2. **Compétence 3 et ses composantes**

3.2.3.2.1. Construire son opinion

3.2.3.2.2. Exprimer son opinion

3.2.3.2.3. Relativiser son opinion

3.2.3.3. **Évolution de la compétence**





3.2.3.4. **Critères d'évaluation**

3.2.4. **Compétence 4 – Mettre en œuvre sa pensée créatrice**

3.2.4.1. **Sens de la compétence**

3.2.4.2. **Compétence 4 et ses composantes**

3.2.4.2.1. S'imprégner des éléments d'une situation

3.2.4.2.2. S'engager dans l'exploration

3.2.4.2.3. Adopter un fonctionnement souple

3.2.4.3. **Évolution de la compétence**

3.2.4.4. **Critères d'évaluation**

3.2.5. **Compétence 5 – Se donner des méthodes de travail efficaces**

3.2.5.1. **Sens de la compétence**

3.2.5.2. **Compétence 5 et ses composantes**

3.2.5.2.1. Visualiser la tâche dans son ensemble

3.2.5.2.2. Réguler sa démarche

3.2.5.2.3. Analyser sa démarche

3.2.5.3. **Évolution de la compétence**

3.2.5.4. **Critères d'évaluation**

3.2.6. **Compétence 6 – Exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC)**

3.2.6.1. **Sens de la compétence**

Le développement rapide des savoirs et l'accessibilité croissante à des sources d'information variées et multiples rendent l'utilisation des TIC de plus en plus incontournable. Ces technologies procurent à l'individu une ouverture nouvelle sur le monde, ses conventions et ses contradictions. Elles remodèlent l'organisation du travail, rendent accessibles des tâches complexes et contribuent à structurer la pensée. Elles représentent, pour la recherche, le traitement de l'information, la création, la communication, un potentiel qui se trouve encore décuplé par la possibilité d'échanger des idées ou de partager et de traiter des données à distance et, dans l'instant, au sein de communautés d'apprentissage. Les possibilités offertes par les réseaux d'information et de communication ouvrent ainsi de nouvelles perspectives d'apprentissage tout au long de la vie. On peut aussi prévoir qu'à plus ou moins court terme, pratiquement tous les emplois impliqueront une utilisation minimale de ce médium, à la fois langage et outil. Il est donc essentiel que les élèves en aient une maîtrise suffisante à la fin du secondaire.

Les élèves arrivent à l'école secondaire avec une compétence très différenciée dans ce domaine. Ils ont également des perceptions variées de la pertinence de ces outils pour l'apprentissage et ne partagent pas tous le même attrait à leur égard. Certains y recourent régulièrement et de façon experte, d'autres se contentent de les utiliser superficiellement et d'autres encore n'y ont pas accès



ou que très peu. Quelques mordus y perçoivent même une occasion de se faire valoir et d'exploiter leur compétence en transgressant des interdits. Aussi l'école secondaire a-t-elle la responsabilité de tirer parti de l'expertise que certains jeunes ont déjà acquise au regard des technologies, tout en les amenant à en faire bon usage, et de leur permettre de développer la compétence nécessaire pour y recourir adéquatement dans leurs apprentissages. En outre, on attend de l'école qu'elle cultive le respect des normes éthiques à cet égard et que la valeur ajoutée des TIC dans le développement intellectuel, méthodologique, social et personnel de chaque élève y soit manifeste.

La compétence à exploiter les TIC suppose la capacité à y recourir de manière réfléchie, efficace et judicieuse de même qu'à en diversifier l'usage tout en développant un sens critique à leur endroit. Cela nécessite à la fois l'accès à des ressources adaptées et un encadrement soutenu. Il importe donc d'offrir aux élèves un environnement stimulant pour leur apprendre à traiter l'information, à créer et à communiquer à l'aide des TIC. Mises à profit dans les champs disciplinaires, elles accélèrent le développement et l'acquisition d'un large éventail de compétences transversales et disciplinaires, s'intègrent de façon cohérente à des interventions différenciées où l'élève est davantage appelé à se responsabiliser dans la construction de ses apprentissages. En donnant accès à une multitude de sources d'information et à un nombre illimité d'interlocuteurs, elles permettent de bénéficier de l'expertise de spécialistes du monde entier et de partager des idées et des réalisations de toutes sortes. (46)

3.2.6.2. **Compétence 6 et ses composantes**

3.2.6.2.1. Utiliser les technologies appropriées

Réaliser des tâches variées en recourant aux ressources technologiques • Évaluer le potentiel des technologies et des réseaux disponibles • Choisir les outils les mieux adaptés à la situation • Appliquer des stratégies d'interaction, de communication et de dépannage, selon les besoins de la tâche (47)

3.2.6.2.2. Tirer profit de l'utilisation de la technologie

Diversifier l'usage des TIC • En exploiter les ressources et les fonctions dans des apprentissages multiples • Reconnaître et utiliser dans un nouveau contexte les concepts et processus déjà connus • Anticiper de nouvelles utilisations • Respecter les valeurs et les codes relatifs à la propriété intellectuelle et au respect de la vie privée (47)

3.2.6.2.3. Évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie

Confronter ses façons de faire avec celles des autres • Reconnaître ses réussites et ses difficultés • Chercher les améliorations possibles dans sa manière de faire et proposer des avenues pour accroître son efficacité • Examiner la pertinence de recourir aux TIC en considérant leur apport à la tâche (47)

Compétence 6 et ses composantes

Utiliser les technologies appropriées

Réaliser des tâches variées en recourant aux ressources technologiques • Évaluer le potentiel des technologies et des réseaux disponibles • Choisir les outils les mieux adaptés à la situation • Appliquer des stratégies d'interaction, de communication et de dépannage, selon les besoins de la tâche

Tirer profit de l'utilisation de la technologie

Diversifier l'usage des TIC • En exploiter les ressources et les fonctions dans des apprentissages multiples • Reconnaître et utiliser dans un nouveau contexte les concepts et processus déjà connus • Anticiper de nouvelles utilisations • Respecter les valeurs et les codes relatifs à la propriété intellectuelle et au respect de la vie privée

Exploiter les technologies de l'information et de la communication

Évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie

Confronter ses façons de faire avec celles des autres • Reconnaître ses réussites et ses difficultés • Chercher les améliorations possibles dans sa manière de faire et proposer des avenues pour accroître son efficacité • Examiner la pertinence de recourir aux TIC en considérant leur apport à la tâche

(47)

3.2.6.3. Évolution de la compétence

À la fin du primaire, l'élève a appris à repérer, à regrouper, à comparer et à sélectionner de l'information sur différents supports, à effectuer des recherches simples sur le Web et à utiliser divers logiciels. Il a également appris à communiquer avec d'autres en utilisant les fonctions de base du courriel. Il maîtrise les fonctions communes aux applications utilisées, telles que chercher, trouver, sélectionner, sauvegarder et organiser l'information à partir de différents supports. Il parvient à transférer des données d'une application à l'autre, à se repérer dans Internet et à consulter son carnet d'adresses pour ses besoins de communication. Il perçoit l'aide apportée par les TIC à l'organisation et à la communication de ses idées, tout en comprenant l'éthique du réseau.

Au secondaire, l'élève anticipe l'apport des TIC et la pertinence d'y recourir pour réaliser des tâches de plus en plus complexes. Il explore de nouvelles fonctions des logiciels, élargit son répertoire de ressources et en diversifie l'usage. Il utilise le courriel et saisit l'intérêt des fonctions et des outils disponibles pour échanger des documents, joindre des fichiers, les compresser au besoin et les récupérer. Organiser sa navigation sur le Web, classer des signets, recourir à des techniques de recherche appropriées pour consulter des sites spécialisés, des banques informatiques ou des documents multimédias sont des processus qu'il raffine en développant des stratégies pour construire son savoir. Il apprend à exploiter les périphériques mis à sa disposition en faisant les choix appropriés. Il est en mesure de numériser des données et de réaliser des présentations sur divers supports en respectant les droits d'auteur. Il utilise les technologies pour interagir, collaborer

et résoudre des problèmes. Il apprend à considérer la complémentarité entre les processus qu'il met en place et ceux que les TIC peuvent rendre plus efficaces. Il confronte différents points de vue au moyen des TIC et examine l'information trouvée avec un esprit critique. Il a recours à des experts au besoin et apprend à recouper l'information, à s'en distancier, à valider la fiabilité des sources. Il évalue l'efficacité de son utilisation des TIC dans la réalisation de tâches variées et il perçoit des améliorations possibles en tenant compte d'autres apprentissages transversaux. (47)

3.2.6.4. Critères d'évaluation

- Efficacité de l'utilisation des ressources technologiques dans un contexte d'apprentissage
- Réutilisation de procédures et de processus liés aux TIC dans de nouvelles situations
- Utilisation de stratégies appropriées pour interagir et se dépasser
- Analyse de ses choix, de ses réussites et de ses difficultés (47)

3.2.7. Compétence 7 – Actualiser son potentiel

3.2.7.1. Sens de la compétence

3.2.7.2. Compétence 7 et ses composantes

3.2.7.2.1. Reconnaître ses caractéristiques personnelles

3.2.7.2.2. Prendre sa place parmi les autres

3.2.7.2.3. Mettre à profit ses ressources personnelles

3.2.7.3. Évolution de la compétence

3.2.7.4. Critères d'évaluation

3.2.8. Compétence 8 – Coopérer

3.2.8.1. Sens de la compétence

L'enseignement de certaines disciplines s' imagine difficilement sans le travail en équipe. C'est le cas de l'art dramatique, de la danse ou de l'éducation physique, mais les programmes d'études se prêtent tous à la conception de situations pédagogiques propices à la coopération, que ce soit autour d'une table ou par l'utilisation des TIC. Au secondaire, les élèves sont souvent incités à réaliser des tâches ou des projets de collaboration à la périphérie du curriculum, notamment dans les activités parascolaires. L'école devrait leur permettre de percevoir l'utilité d'expériences semblables dans la réalisation d'activités d'apprentissage disciplinaires. Elle doit par ailleurs promouvoir l'esprit de collaboration qu'elle s'efforce d'inculquer aux élèves. Les activités d'apprentissage interdisciplinaires peuvent, notamment, être une occasion privilégiée de valoriser la coopération entre les enseignants et, ce faisant, d'offrir des modèles aux élèves. (50)

3.2.8.2. Compétence 8 et ses composantes

3.2.8.2.1. Contribuer au travail coopératif

3.2.8.2.2. Tirer profit du travail coopératif

3.2.8.2.3. Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes



3.2.8.3. **Évolution de la compétence**

3.2.8.4. **Critères d'évaluation**

3.2.8.5. **Du premier au troisième cycle du primaire**

3.2.9. **Compétence 9 – Communiquer de façon appropriée**

3.2.9.1. **Sens de la compétence**

3.2.9.2. **Compétence 9 et ses composantes**

3.2.9.2.1. S'approprier divers langages

3.2.9.2.2. Recourir à divers modes de communication

3.2.9.2.3. Gérer sa communication

3.2.9.3. **Évolution de la compétence**

Au primaire, l'élève a appris à tenir compte des différentes composantes d'une situation de communication et à être de plus en plus attentif aux réactions que suscite sa façon de communiquer. Il s'exprime avec une certaine aisance et respecte les règles et les particularités des langages qu'il utilise. Il est en mesure de planifier ses productions et de les évaluer. Il est plus sensible à l'effet produit par les divers langages utilisés et tient compte du point de vue de l'autre pour améliorer sa capacité à communiquer.

Au secondaire, l'élève apprend à mieux maîtriser et à exploiter les ressources de la langue orale ou écrite en portant attention au vocabulaire et aux caractéristiques propres aux langages spécialisés dont elle est le véhicule : langage mathématique, scientifique, informatique, etc. Il poursuit également son exploration de divers types de langages : plastique, musical, informatique, gestuel et symbolique. Il est de plus en plus conscient de la diversité de leurs formes et de leurs usages. Il reconnaît graduellement celles qui conviennent le mieux à l'expression de ses pensées, de ses sentiments et de ses émotions. Capable de se décentrer de son propre point de vue, il apprend à tirer parti des réactions de ses interlocuteurs pour ajuster sa communication. Il s'exprime adéquatement en tenant compte des ressources des langages utilisés, respecte les conventions établies et accorde une importance particulière à la qualité de la langue orale et écrite, et ce, dans toutes les activités scolaires et parascolaires. En ce qui concerne l'usage de la langue d'enseignement, il développe sa sensibilité à la richesse et à la précision du vocabulaire, à la pertinence des propos et à la cohérence de l'argumentation. Il apprend à considérer sa langue à la fois comme un outil essentiel à la structuration et à l'expression de sa pensée et comme un véhicule de la culture. Il parvient également à communiquer efficacement dans sa langue seconde. (53)

3.2.9.4. **Critères d'évaluation**



4. LES DOMAINES D'APPRENTISSAGE

4.1. Les domaines d'apprentissage

4.1.1. Perméabilité et complémentarité des apprentissages

4.1.2. Tableau – Les compétences disciplinaires par domaines d'apprentissage

Arts

Art dramatique Créer des œuvres dramatiques – Interpréter des œuvres dramatiques – Apprécier des œuvres dramatiques

Arts plastiques Créer des images personnelles – Créer des images médiatiques – Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques

Danse Créer des danses – Interpréter des danses – Apprécier des danses

Musique Créer des œuvres musicales – Interpréter des œuvres musicales – Apprécier des œuvres musicales (58)

Les compétences disciplinaires par domaines d'apprentissage		
Domaines d'apprentissage	Disciplines	Compétences
Langues	Français, langue d'enseignement	Lire et apprécier des textes variés – Écrire des textes variés – Communiquer oralement selon des modalités variées
	Secondary English Language Arts	Uses language/talk to communicate and to learn – Represents her/his literacy in different media – Reads and listens to written, spoken and media texts – Writes a variety of genres for personal and social purposes
	Français, langue seconde • Programme de base • Programme enrichi	Interagir en français – Produire des textes variés en français – Lire des textes variés en français – Lire des textes courants et littéraires en français (programme enrichi)
	Anglais, langue seconde • Programme de base • Programme enrichi	Interagir oralement en anglais – Réinvestir sa compréhension des textes – Écrire et produire des textes
	Intégration linguistique, scolaire et sociale	Interagir en français – S'adapter aux pratiques scolaires québécoises – S'intégrer à la société québécoise
Mathématique, science et technologie	Mathématique	Résoudre une situation-problème – Déployer un raisonnement mathématique – Communiquer à l'aide du langage mathématique
	Science et technologie	Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique – Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques – Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie
Univers social	Géographie	Lire l'organisation d'un territoire – Interpréter un enjeu territorial – Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire
	Histoire et éducation à la citoyenneté	Interroger les réalités sociales dans une perspective historique – Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique – Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire
Arts	Art dramatique	Créer des œuvres dramatiques – Interpréter des œuvres dramatiques – Apprécier des œuvres dramatiques
	Arts plastiques	Créer des images personnelles – Créer des images médiatiques – Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques
	Danse	Créer des danses – Interpréter des danses – Apprécier des danses
	Musique	Créer des œuvres musicales – Interpréter des œuvres musicales – Apprécier des œuvres musicales
Développement personnel	Éducation physique et à la santé	Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques – Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques – Adopter un mode de vie sain et actif
	Enseignement moral	Construire un référentiel moral – Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique – Pratiquer le dialogue moral
	Enseignement moral et religieux catholique	Apprécier l'apport de la tradition catholique vivante à sa quête de sens – Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique
	Enseignement moral et religieux protestant	Apprécier l'influence de la Bible sur l'individu et sur la culture dans une perspective protestante – Agir dans le respect de la diversité religieuse – Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique

(58)

4.2. Domaine des langues

4.2.1. Contribution du domaine des langues à la formation générale de l'élève

4.2.2. Relations entre le domaine des langues et les autres éléments du Programme de formation

Les langues première, seconde et tierce donnent accès aux textes courants et aux œuvres littéraires. Le choix et la mise en contexte de ces textes et de ces œuvres, présentés sur des supports médiatiques diversifiés, favorisent la découverte du monde et de l'être humain dans toute leur richesse, leur diversité et leur complexité. (59)

4.2.3. **Points communs aux disciplines du domaine des langues**

4.2.4. **Image – Points communs aux disciplines du domaine des langues**

4.3. **Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie**

En outre, les savoirs disciplinaires ainsi que les objets technologiques qui en sont issus sont imprégnés des contextes historiques, sociaux, économiques et culturels qui les ont engendrés. Réciproquement, les développements dans le domaine ont directement contribué à modifier notre environnement et à déterminer nos modes de vie. Ainsi, certaines retombées des technologies de l'information et de la communication ont révolutionné nos manières de travailler et de communiquer, voire nos modes de pensée. (61)

4.3.1. **Contribution du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie à la formation générale de l'élève**

4.3.2. **Relations entre le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie et les autres éléments du Programme de formation**

4.3.3. **Points communs aux disciplines du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie**

4.3.4. **Image – Points communs aux disciplines du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie**

4.4. **Domaine de l'univers social**

4.4.1. **Contribution du domaine de l'univers social à la formation générale de l'élève**

4.4.2. **Relations entre le domaine de l'univers social et les autres éléments du Programme de formation**

4.4.3. **Points communs aux disciplines du domaine de l'univers social**

4.4.3.1. **Relations entre les disciplines du domaine de l'univers social**

4.4.3.2. **Apprentissages communs aux disciplines du domaine de l'univers social**

4.4.4. **Image – Points communs aux disciplines du domaine de l'univers social**

4.5. **Domaine des arts**

4.5.1. **Contribution du domaine des arts à la formation générale de l'élève**

La formation artistique au secondaire s'inscrit dans la continuité de celle du primaire. Les programmes du preCertain

mier cycle du secondaire visent en effet le développement des mêmes compétences. Dans le cas de l'art dramatique, de la danse et de la musique, il s'agit des compétences Créer, Interpréter et Apprécier des œuvres artistiques, alors que, pour les arts plastiques, il s'agit des compétences Créer des images personnelles, Créer des images médiatiques et Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques. L'élève poursuit donc la formation amorcée au primaire, mais dans une seule discipline qu'il doit choisir parmi celles qui sont offertes à son école. Il approfondit la connaissance qu'il a de cette discipline en s'appropriant davantage les principes, le langage et les techniques de base qui la caractérisent. Il est appelé à vivre une diversité d'expériences artistiques qui l'interpellent sur le plan personnel et l'amènent à communiquer ses images intérieures et à exprimer sa vision du monde. Ces expériences l'obligent aussi à se situer par rapport aux autres et à déterminer le rôle qu'il peut jouer dans un travail de création individuel ou collectif. (67)

C'est en alliant perceptions, intuitions, impressions et savoirs de toutes provenances que l'élève réalise, interprète ou apprécie des productions artistiques. Il s'appuie sur des réflexions, sur des échanges de vues et sur de l'information puisée dans différentes sources. On assiste donc à un aller-retour dynamique et sans cesse renouvelé entre pratique et théorie, action et réflexion, expérience et enrichissement culturel. L'élève est également amené à développer son esprit critique ainsi que son sens esthétique et à élargir ses horizons culturels par le contact avec les œuvres d'artistes de différentes époques ou origines. Sa formation artistique gagne ainsi à se prolonger dans la fréquentation de lieux culturels, la rencontre avec des artistes et la participation active à la vie artistique au sein même de l'établissement scolaire. Enfin, le domaine des arts doit être aussi l'occasion d'intégrer les technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage en raison de leur potentialité en tant que nouveaux moyens d'expression, d'inspiration et de communication. (67)

4.5.2. **Relations entre le domaine des arts et les autres éléments du Programme de formation**

L'éducation artistique contribue au développement de chacune des compétences transversales. En raison de la nature des disciplines artistiques, la pensée créatrice est sollicitée tout au long de la démarche de création, de même que dans les situations d'interprétation et d'appréciation. L'élève est aussi amené à exploiter l'information, à résoudre des problèmes artistiques complexes, à se donner des méthodes de travail efficaces, à exercer son jugement critique et esthétique, à exploiter les technologies de l'information et de la communication, à actualiser son potentiel, à coopérer et à communiquer de façon appropriée. (68)

4.5.3. **Points communs aux disciplines du domaine (des arts)**

4.5.3.1. **Apprentissages fondamentaux**

4.5.3.2. **Attitudes**

4.5.3.3. **Dynamique de création**

4.5.3.3.1. **Le processus**

4.5.3.3.2. **La démarche**

4.5.3.4. **Propositions de création**

Les propositions de création sont des pistes de travail pouvant servir d’amorce, de fil conducteur ou de trame à la dynamique de création. Elles sont adaptées à l’âge et aux centres d’intérêt des élèves et présentent des problématiques qui offrent une multiplicité de solutions et de réponses possibles. Inspirées du réel, de l’imaginaire, de productions artistiques et médiatiques ou de la rencontre avec des artistes professionnels, elles sont liées aux intentions éducatives des domaines généraux de formation et aux repères culturels. Dans ses réalisations, l’élève est invité à transposer sa vision de la proposition de manière concrète, expressive et symbolique. (69)

4.5.3.5. **Image – Une représentation de la dynamique de création à la fois comme un processus et une démarche**

4.5.4. **Image – Caractéristiques du domaine des arts et points communs aux disciplines**

4.6. **Domaine du développement personnel**

4.6.1. **Contribution du domaine du développement personnel à la formation générale de l’élève**

4.6.2. **Relations entre le domaine du développement personnel et les autres éléments du Programme de formation**

Les problématiques traitées dans le domaine du développement personnel sont étroitement liées aux cinq domaines généraux de formation. Pour être en mesure de les aborder, l’élève doit recourir aux savoirs qu’il a construits dans d’autres domaines d’apprentissage. Par exemple, lorsqu’il s’interroge sur des questions d’actualité qui concernent la santé, l’éthique ou le phénomène religieux, il fait appel à des habiletés langagières : maîtrise du vocabulaire, construction du sens, argumentation à l’appui de son opinion, décodage du message, appréciation des nuances, etc. Quand il se questionne sur des problématiques d’ordre éthique traitant de l’environnement ou de la santé, il puise dans des savoirs construits en mathématique et en science et technologie pour mieux interpréter les enjeux sous-jacents. À d’autres moments, il est invité à juger le traitement médiatique de certains événements en se référant à ce qu’il a appris en géographie ou en histoire et éducation à la citoyenneté. Enfin, il met à profit certains des savoirs qu’il a acquis dans le domaine des arts lorsqu’il exerce son jugement critique à propos de diverses manifestations culturelles. (72)

4.6.3. **Points communs aux disciplines du domaine de du développement personnel**

4.6.4. **Image – Points communs aux disciplines du domaine du développement personnel**

5.1. Français, langue d'enseignement

5.1.1. Présentation du domaine

5.1.1.1. Contribution du domaine des langues à la formation générale de l'élève

5.1.1.2. Relations entre le domaine des langues et les autres éléments du Programme de formation

Les langues première, seconde et tierce donnent accès aux textes courants et aux œuvres littéraires. Le choix et la mise en contexte de ces textes et de ces œuvres, présentés sur des supports médiatiques diversifiés, favorisent la découverte du monde et de l'être humain dans toute leur richesse, leur diversité et leur complexité. (81)

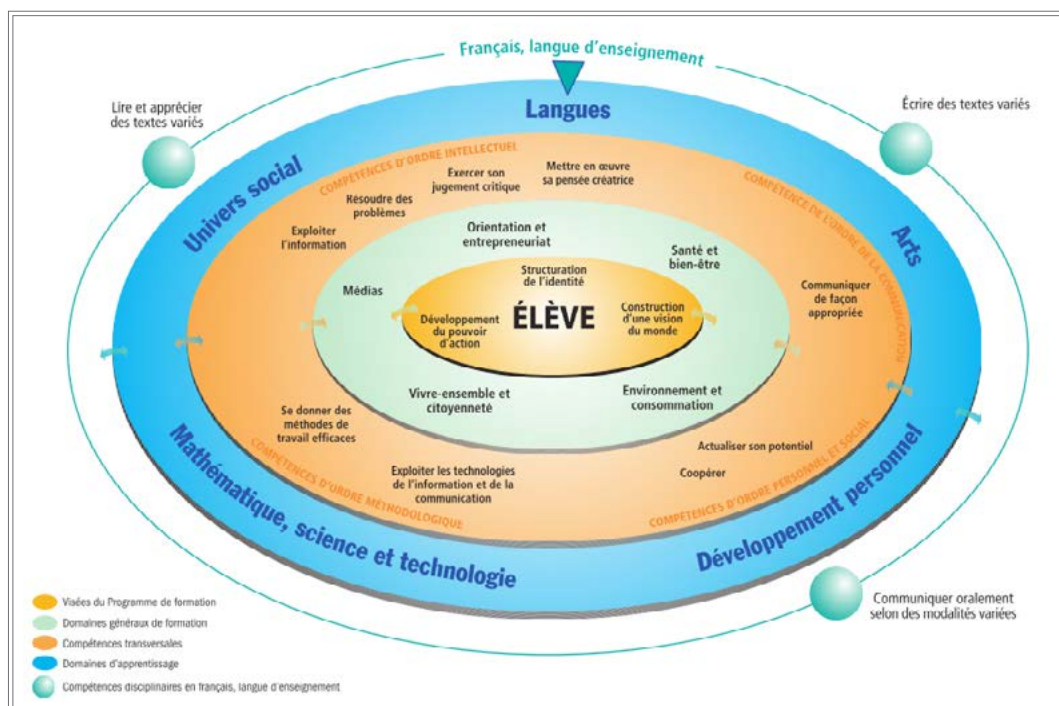
5.1.1.3. Points communs aux disciplines du domaine des langues

5.1.1.4. Image – Points communs aux disciplines du domaine des langues

5.1.2. Image – Apport du programme de français, langue d'enseignement, au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (84)



5.1.3. Tableau – Structure du programme de français, langue d'enseignement

5.1.4. Présentation de la discipline

5.1.4.1. Langue et culture : deux dimensions essentielles de la classe de français

5.1.4.2. Repères culturels

Se donner des repères culturels, c'est s'intéresser au passé et s'ouvrir au présent; c'est concevoir la culture à la fois comme un héritage et comme un ensemble d'expériences à vivre. Bien que les repères soient personnels et constituent les pierres de gué de chacun, ils s'acquièrent majoritairement dans les contextes scolaire et communautaire. Dans cette optique, la fréquentation guidée de lieux de culture (théâtre, musée, galerie, bibliothèque, exposition scientifique ou artisanale, foire du livre, maison de la culture, salle de presse, station de télévision communautaire, etc.) amène l'élève à se donner les clés nécessaires pour accéder à des œuvres diversifiées et découvrir les multiples facettes de l'univers culturel de sa région. En rencontrant des représentants de la culture vivante (écrivains, illustrateurs, conteurs, comédiens, journalistes, artisans de la radio, etc.), il peut être sensibilisé à diverses pratiques culturelles et développer progressivement une attitude d'ouverture à leur égard. (87)

Appelé à lire des textes littéraires, l'élève apprend à apprécier des œuvres significatives et découvre que la littérature véhicule l'héritage culturel des différents peuples. À travers les poèmes, les fables, les bandes dessinées, les nouvelles et les romans, il multiplie les expériences littéraires concluantes. Il est invité à se constituer un répertoire personnalisé qui inclut des réactions, des jugements critiques, des commentaires d'appréciation ainsi que des réflexions témoignant de sa compréhension et de son interprétation. À ces traces de lecture s'ajoutent des références à d'autres textes narratifs et poétiques, de même qu'à des transpositions d'œuvres à l'écran ou à la scène. En conjuguant sa sensibilité et sa raison, l'élève apprivoise des univers symboliques dans lesquels les mythes et les légendes s'inscrivent en filigrane, ce qui lui permet d'interpréter et d'apprécier différemment les œuvres qu'il aborde. Par ailleurs, les connaissances relatives au monde du livre et de l'édition contribuent à le guider à travers une culture textuelle. (87)

5.1.4.3. Image – Compétences à développer

5.1.4.4. Contexte pédagogique

5.1.4.4.1. Pour donner du sens aux apprentissages en français : des familles de situations

Chaque famille offre à l'enseignant la possibilité de créer un grand nombre de scénarios d'apprentissage par la variation de l'un ou l'autre des éléments de la communication (sujet traité, intention poursuivie, destinataire, point de vue adopté, etc.) et des conditions de réalisation de la tâche ou du projet. D'autres facteurs favorisent la diversité en classe : le travail individuel ou en sous-groupe, le mode de diffusion (ex. journal, affiche, présentation multimédia, émission de radio, site Internet, récital), l'obligation ou la possibilité d'utiliser un ordinateur, le temps alloué ou l'échéancier imposé, les outils de référence disponibles ou autorisés, l'accès à la bibliothèque. (90)

5.1.4.4.1.1. *Tableau – Familles de situations*

5.1.4.4.1.2. *Comment l'enseignant peut-il utiliser le programme ?*

5.1.4.4.1.3. *Comment reconnaître un élève compétent en français ?*

5.1.4.4.2. Image – Relations entre les éléments du Programme de français

5.1.4.4.3. Travail systématique sur la langue

5.1.4.4.4. Rôle de l'élève

5.1.4.4.5. Rôle de l'enseignant

5.1.4.5. **Relations entre le français, langue d'enseignement, et les autres éléments du Programme de formation**

5.1.4.5.1. Relations avec les domaines généraux de formation

5.1.4.5.1.1. *Santé et bien-être*

S'interroger sur le rôle de la lecture, de l'écriture et de la communication orale dans sa vie, c'est notamment réfléchir à ce qui contribue à l'équilibre de l'être humain. La lecture est-elle uniquement source de détente? Quels bénéfices retire-t-on de la rédaction d'un journal personnel? Pourquoi certains personnages de romans et de films donnent-ils l'impression d'être des personnes équilibrées et d'autres, non? Est-on d'accord avec leurs comportements? Le fait d'apprendre à reconnaître les sentiments de personnages et à trouver les mots justes pour nommer ce qu'on ressent soi-même favorise une meilleure connaissance de soi et une communication plus efficace avec les autres. (94)

5.1.4.5.1.2. *Orientation et entrepreneuriat*

L'élève découvre peu à peu que de nombreux métiers et professions présentent des attentes élevées à l'égard des compétences langagières. C'est notamment le cas dans les milieux de l'édition, de la communication, de la science, de la technologie, des relations publiques, de l'enseignement, du théâtre et de la chanson. Pour se familiariser avec les exigences du monde du travail, il mène, seul ou avec d'autres, des projets qui peuvent le conduire, par exemple, à publier un recueil de textes, à produire un journal, à concevoir une campagne publicitaire, à créer une page Web, à accueillir des invités dans sa classe, à animer une émission de radio ou un spectacle à l'école. Il peut aussi choisir de faire du bénévolat à la bibliothèque scolaire ou d'animer l'heure du conte, destinée à de jeunes enfants. (94)

5.1.4.5.1.3. *Environnement et consommation*

Avec quelles productions culturelles est-on en contact? Des livres, des disques, des films, des spectacles, des cédéroms? En français ou en anglais? L'usage de l'ordinateur entraîne-t-il vraiment une économie de papier? Voilà autant de questions que la classe de français peut traiter pour aborder la consommation et l'environnement. Comme ces sujets suscitent de vifs débats, l'élève apprend à confronter des points de vue diversifiés avant de prendre position. Par la suite, il peut choisir de rédiger, à l'intention des adolescents, des conseils en matière d'achat, un code d'éthique relatif à l'utilisation de jeux électroniques, un récit de science-fiction qui se déroule dans une contrée où il n'y a plus d'automobiles, etc. (94)

5.1.4.5.1.4. *Médias*

Par ailleurs, l'observation de la variété des usages de la langue dans le domaine des médias contribue au développement du jugement critique. L'adolescent apprend à comparer les façons de traiter un sujet dans une revue, un film documentaire ou une publicité, par exemple, ainsi qu'à reconnaître le public visé. Pour ce faire, il porte attention à la variété de langue utilisée par les personnages, aux clichés, etc. Il établit graduellement ses propres critères et peut justifier ses critiques. Lorsqu'il produit lui-même des messages, il est sensible à ses destinataires et il fait des choix en conséquence. (94)

5.1.4.5.1.5. *Vivre-ensemble et citoyenneté*

L'exercice de la démocratie est indissociable d'une prise de parole réfléchie et respectueuse. L'élève découvre qu'un des devoirs du citoyen est de s'informer afin de pouvoir soutenir sa position sur un sujet. S'il veut que sa pensée soit bien comprise par tous, il doit organiser ses propos et employer des mots justes et précis. Invité à prendre souvent la parole en classe ou dans un groupe de travail, il apprend à écouter les autres et à respecter leurs opinions, à trouver le ton approprié et à contrôler son impulsivité. Il apprend ainsi à user à bon escient du pouvoir de la parole et à prendre sa place dans des débats qui l'intéressent. L'enseignant de français l'encourage à donner son opinion dans le journal scolaire, à participer à des comités consultatifs, à intervenir dans des assemblées et à réfléchir aux effets de ses interventions sur les autres. (94)

5.1.4.5.2. Relations avec les compétences transversales

5.1.4.5.2.1. *Compétences d'ordre intellectuel*

Quel est l'apport des compétences transversales dans le développement des compétences en français? Comme les compétences transversales sont présentes dans toutes les disciplines, l'élève a l'occasion de les développer dans des contextes divers. Il peut se rendre compte, par exemple, des ressemblances et des différences entre le fait de mettre en œuvre sa pensée créatrice pour rédiger un poème, pour inventer un objet ou pour créer une chorégraphie. L'intégration d'une compétence transversale à une compétence en français donne une impulsion supplémentaire à cette dernière. Par exemple, on ne se limite pas à lire un seul texte, mais on consulte des sources variées et on traite l'information; on explore et confronte plusieurs idées avant de proposer par écrit une solution pour résoudre un problème complexe; on écoute plusieurs points de vue avant de porter un jugement critique sur un film qu'on a vu. (94-95)

5.1.4.5.2.2. *Compétences d'ordre méthodologique*

Les compétences transversales d'ordre méthodologique amènent l'élève à réfléchir plus systématiquement à ses démarches de travail et à l'efficacité des moyens choisis. En français, il apprend à analyser rigoureusement une situation et il développe une démarche à la fois souple et rigoureuse pour lire, écrire et communiquer oralement. Les technologies numériques lui offrent des outils puissants lui permettant de planifier, de faire une recherche documentaire, de mettre en forme des idées, d'améliorer et de corriger des textes. De plus, elles ouvrent des voies nouvelles pour la diffusion des productions orales et écrites (ex. site Internet, forum de discussion, courriel, radio). (95)

5.1.4.5.2.3. *Compétences d'ordre personnel et social*

5.1.4.5.2.4. *Compétences de l'ordre de la communication*

5.1.4.5.3. Relations avec les autres disciplines

5.1.4.6. Du primaire au secondaire

5.1.4.6.1. Lire des textes variés et Apprécier des œuvres littéraires

5.1.4.6.2. Écrire des textes variés

5.1.4.6.3. Communiquer oralement

5.1.5. **Compétence 1 – Lire et apprécier des textes variés**



5.1.5.1. **Sens de la compétence**

Dans une société marquée par la profusion des informations et des connaissances disponibles, par l'abondance de la production littéraire ainsi que par l'omniprésence des médias, l'élève doit devenir un lecteur efficace, critique et autonome. À l'école comme à la maison, il est constamment appelé à lire des textes de toutes sortes. Dans les bibliothèques scolaires et publiques qu'il est invité à fréquenter régulièrement, il doit tirer profit d'une grande diversité d'écrits. Il développe sa capacité à s'engager dans des lectures de plus en plus exigeantes, allant de l'article d'encyclopédie au roman, en passant par l'article de journal, le dossier de revue spécialisée ou le texte provenant d'Internet. Médiateur, l'enseignant lui présente des textes résistants qui offrent des défis de compréhension ou d'interprétation; il lui propose des tâches complexes afin qu'il puisse affiner ses stratégies de lecture et en développer de nouvelles. (95)

5.1.5.1.1. Construire du sens

5.1.5.1.2. Porter un jugement critique

5.1.5.1.3. Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

5.1.5.1.4. Réfléchir à sa pratique de lecteur

5.1.5.2. **Des familles de situations variées**

5.1.5.2.1. S'informer en ayant recours à des textes courants

En classe de français, comme dans toutes les autres disciplines, les occasions qui motivent l'accès à l'information sont nombreuses. L'élève doit apprendre à utiliser l'information de façon économique et efficace. Ainsi, il apprend à s'interroger sur les textes, à évaluer la crédibilité des sources, à prendre des notes de diverses manières et à trier, regrouper et synthétiser les éléments pertinents. De plus, il doit développer des façons adéquates de travailler et recourir systématiquement à des outils de référence. Aussi l'enseignant fait-il en sorte que l'élève se familiarise avec les mots-clés, les banques de données, les dictionnaires, les index, les tables des matières et les outils de recherche informatisés et qu'il les utilise avec profit.

Lire pour apprendre, cela s'apprend. De plus, comme la description est fréquemment utilisée dans les textes d'information, une attention particulière est accordée à ce type de texte au cours du cycle. L'enseignant amène graduellement l'élève à discerner l'information principale et l'information secondaire, et à utiliser des stratégies efficaces pour comprendre les textes et établir des comparaisons. Au début du cycle, le travail sur le sens du texte bénéficie de l'apprentissage systématique des groupes nominal et adjectival puis, progressivement, de celui des groupes prépositionnel, verbal et adverbial. (98)

5.1.5.2.2. Fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants

Inviter l'élève à adopter une distance critique, c'est l'obliger à se dégager du texte. Cette posture est exigeante et requiert la médiation de l'enseignant. Que ce soit pour recommander ou non des livres dans la communauté ou le cyberspace ou pour communiquer sa critique d'un roman ou d'un documentaire dans un journal, il importe que l'élève apprenne à se donner des critères et à les appliquer à divers textes qu'il met en relation. Il établit alors des liens entre différentes œuvres littéraires ainsi qu'entre ces œuvres et des textes courants, des extraits, des transpositions ou



adaptations destinées à la scène ou à l'écran. L'enseignant suscite le recours à la prise de notes, à l'écriture et à la discussion pour favoriser la confrontation des appréciations.

La formulation de jugements critiques étayés est objet d'apprentissage. Pour faire cet apprentissage, l'élève est incité à s'appuyer sur des critères. En quoi peut-on dire que le texte est réussi? Est-ce par rapport aux règles du genre, au traitement des personnages ou à l'enchaînement des événements? L'attention est portée sur l'esthétique du texte, sur la façon de dire, sur la manière de créer des effets. L'élève s'interroge, par exemple sur ce qui rend un récit si émouvant ou si drôle ou encore sur ce qui fait qu'un documentaire est si captivant. Les jugements peuvent aussi porter sur les valeurs véhiculées par le texte ou prônées par les personnages. (98)

5.1.5.2.3. Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs et poétiques

5.1.5.2.4. Se construire des repères culturels en établissant des liens entre des œuvres littéraires

Même si la lecture accompagnée peut s'avérer nécessaire pour des œuvres plus exigeantes, il n'est pas souhaitable que tous les élèves lisent uniquement les mêmes livres. Le fait de leur proposer une grande variété d'œuvres favorise la diversification et l'enrichissement des repères qu'ils se construisent, que ce soit des genres de textes, des œuvres d'hier et d'aujourd'hui, des auteurs du Québec, de la France ou de la francophonie, des univers particuliers, des procédés d'écriture et même des transpositions d'œuvres au théâtre, au cinéma, etc. L'enseignant crée un climat d'ouverture propice au partage du plaisir de lire et de la sensibilité esthétique ainsi qu'à l'expression de jugements critiques et à l'établissement de liens multiples entre les œuvres lues. (99)

5.1.5.2.5. Tableau – Caractéristiques du répertoire personnalisé de l'élève

Nombre d'œuvres littéraires narratives complètes

Genres Univers

Qualité des œuvres

Diversité des univers Diversité des auteurs Provenance des œuvres

- Au moins cinq œuvres par année, minimum de dix pour le cycle
- Romans
- Recueils de nouvelles, de contes, de légendes
- Récits policiers, historiques, fantastiques, d'amour, d'anticipation, d'apprentissage, d'aventures, de science-fiction
- Qualité reconnue sur le plan de la construction narrative, de la langue, du traitement thématique, de la créativité
- Au moins trois univers différents par année
- Au moins trois auteurs différents par année, en recherchant un équilibre entre les auteurs masculins et féminins

Pour le cycle :

- œuvres majoritairement contemporaines
- quelques œuvres issues du passé

- cinq œuvres du Québec
- cinq œuvres provenant de la francophonie (France, Belgique, Antilles, Afrique, etc.) et du patrimoine mondial (œuvres traduites)

Catégories des œuvres

Œuvres complémentaires permettant de se constituer des repères culturels

- Littérature pour les jeunes
- Littérature pour le grand public
- Chansons, poèmes, monologues
- Transpositions d'œuvres littéraires au cinéma, à la télévision ou à la scène
- Romans et recueils d'un même auteur, d'un même genre, d'une même époque
- Autres œuvres diverses y compris des œuvres illustrées
- Environ dix œuvres complémentaires durant le cycle (100)

Caractéristiques du répertoire personnalisé de l'élève	
Nombre d'œuvres littéraires narratives complètes	– Au moins cinq œuvres par année, minimum de dix pour le cycle
Genres	– Romans – Recueils de nouvelles, de contes, de légendes
Univers	– Récits policiers, historiques, fantastiques, d'amour, d'anticipation, d'apprentissage, d'aventures, de science-fiction
Qualité des œuvres	– Qualité reconnue sur le plan de la construction narrative, de la langue, du traitement thématique, de la créativité
Diversité des univers	– Au moins trois univers différents par année
Diversité des auteurs	– Au moins trois auteurs différents par année, en recherchant un équilibre entre les auteurs masculins et féminins
Provenance des œuvres	Pour le cycle : – œuvres majoritairement contemporaines – quelques œuvres issues du passé – cinq œuvres du Québec – cinq œuvres provenant de la francophonie (France, Belgique, Antilles, Afrique, etc.) et du patrimoine mondial (œuvres traduites)
Catégories des œuvres	– Littérature pour les jeunes – Littérature pour le grand public
Œuvres complémentaires permettant de se constituer des repères culturels	– Chansons, poèmes, monologues – Transpositions d'œuvres littéraires au cinéma, à la télévision ou à la scène – Romans et recueils d'un même auteur, d'un même genre, d'une même époque – Autres œuvres diverses y compris des œuvres illustrées – Environ dix œuvres complémentaires durant le cycle

(100)

5.1.5.3. Compétence 1 et ses composantes

5.1.5.3.1. Construire du sens

5.1.5.3.2. Porter un jugement critique

5.1.5.3.3. Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

5.1.5.3.4. Réfléchir à sa pratique de lecteur

5.1.5.4. Attentes de fin de cycle

5.1.5.5. Critères d'évaluation

5.1.5.6. Tableau – Lire et apprécier des textes variés : tableau synthèse des familles de situations

Textes variés

Article de journal, de revue ou de site Internet; article de dictionnaire ou d'encyclopédie; monographie; dépliant promotionnel; consignes et règles; etc. (102)

Lire et apprécier des textes variés : tableau synthèse des familles de situations			
S'informer	Fonder une appréciation critique	Découvrir des univers littéraires	Se construire des repères culturels
<p>en ayant recours à des textes courants</p> <p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> se représenter une réalité, un concept, une question, un problème, une problématique considérer le monde sous différents angles créer, élaborer un projet rédigier un récit arrêter et justifier un choix ou une opinion valider des renseignements contextualiser une œuvre préparer une discussion, une entrevue ou un jeu-questionnaire satisfaire sa curiosité répondre à divers autres besoins ou intentions 	<p>en appliquant des critères à des textes littéraires et courants</p> <p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> préparer un article critique, un commentaire, des suggestions agir à titre d'expert, conseiller autrui orienter ses choix, faire valoir ses préférences animer une discussion mettre des textes en perspective baliser ses défis de lecture affiner son jugement répondre à divers autres besoins ou intentions 	<p>en explorant des textes narratifs et poétiques</p> <p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> se sensibiliser à diverses façons de raconter, s'inspirer en tant que scripteur entrevoir différentes facettes de l'être humain à travers les personnages et leurs comportements participer à un cercle de lecture, dialoguer par écrit avec un autre lecteur préparer une rencontre avec un auteur nourrir et stimuler son imaginaire développer ses goûts, ses champs d'intérêt, son plaisir de lire répondre à divers autres besoins ou intentions 	<p>en établissant des liens entre des œuvres littéraires</p> <p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> se constituer un répertoire personnalisé d'œuvres littéraires se donner progressivement une représentation du monde du livre cerner ses goûts, ses préférences, ses habitudes, orienter ses explorations se situer par rapport à soi-même et au monde participer à un club de lecture, à une discussion établir des liens avec des repères construits dans d'autres disciplines répondre à divers autres besoins ou intentions
Textes variés Article de journal, de revue ou de site Internet; article de dictionnaire ou d'encyclopédie; monographie; dépliant promotionnel; consignes et règles; etc.	Textes variés Textes d'un même auteur; textes d'auteurs différents touchant un même thème ou un même sujet; textes d'un même genre ou de genres différents; textes originaux ou transposés; textes présentés sur différents supports; etc.	Textes variés Romans de différents genres; recueils de poèmes, de récits, de nouvelles ou de contes; etc.	Textes variés Œuvres marquantes de la littérature du Québec, de la francophonie et du patrimoine mondial; œuvres contemporaines et du passé; œuvres transposées ou adaptées; etc.

(102)

5.1.5.7. Tableau – Lire et apprécier des textes variés : familles de situations, processus et stratégies (5 pages)

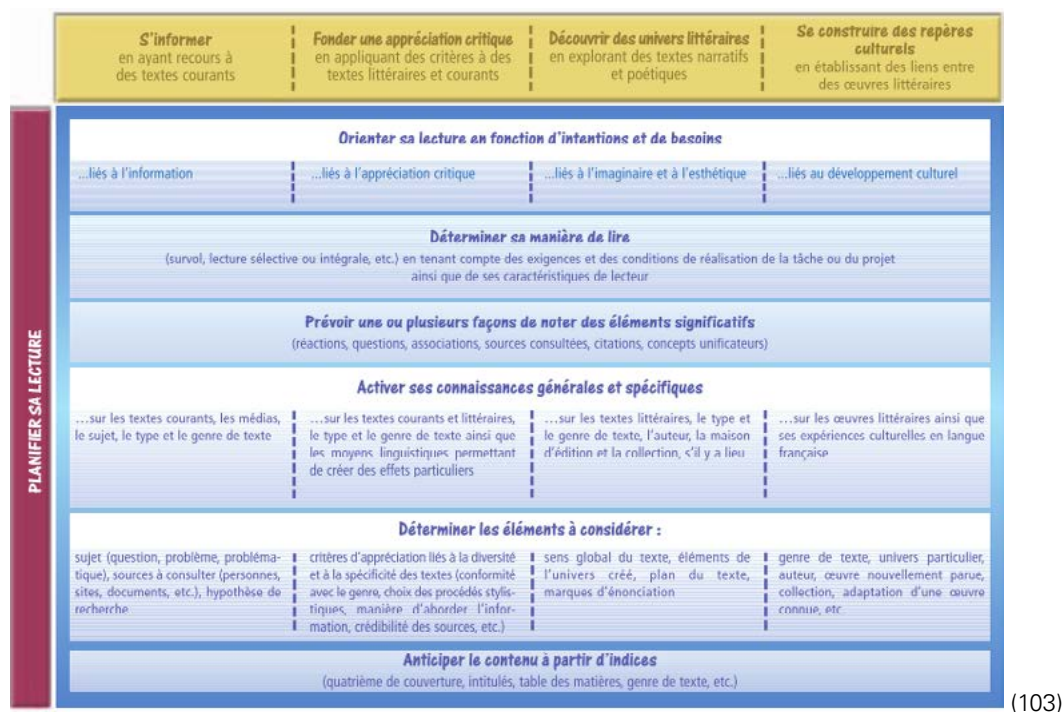
Activer ses connaissances générales et spécifiques

...sur les textes courants, les médias, le sujet, le type et le genre de texte

...sur les textes courants et littéraires, le type et le genre de texte ainsi que les moyens linguistiques permettant de créer des effets particuliers

...sur les textes littéraires, le type et le genre de texte, l'auteur, la maison d'édition et la collection, s'il y a lieu

...sur les œuvres littéraires ainsi que ses expériences culturelles en langue française (103)



(103)

5.1.6. Compétence 2 – Écrire des textes variés

5.1.6.1. Sens de la compétence

L'enseignant doit faire en sorte que l'élève planifie et révise ses textes, seul et avec d'autres. Il doit l'amener à écrire régulièrement, sur différents supports, des textes diversifiés et de longueur variable. À ce titre, l'utilisation de la technologie et des logiciels de traitement de texte comportant un correcteur d'orthographe apparaît désormais incontournable. La rédaction de textes courts est non seulement avantageuse, mais indispensable. L'enseignant propose fréquemment à l'élève de rédiger des textes pouvant être produits, cernés et traités rapidement. Ces derniers favorisent le travail sur un nombre restreint d'éléments d'apprentissage, par exemple la continuité, certains accords, la ponctuation ou la détection d'erreurs, ce qui permet plus facilement à l'élève de réviser et de corriger ses écrits ainsi que de constater ses progrès. Il y a là un facteur de motivation à la fois évident et propice au réinvestissement dans des productions plus longues. (108)

5.1.6.1.1. Élaborer un texte cohérent

5.1.6.1.2. Faire appel à sa créativité

L'écriture se dissocie difficilement de la lecture et les textes lus constituent des guides de même que des sources possibles d'inspiration. Sensibilisé, en lecture, aux effets produits par des textes courants et littéraires, l'élève devient attentif aux façons de faire privilégiées par des auteurs. Il peut alors se constituer une banque de procédés d'écriture afin de pouvoir s'y référer lorsqu'il voudra à son tour surprendre son destinataire, le convaincre, le faire rire ou l'émouvoir. Au moment de planifier son texte ou en cours de rédaction, il sollicite sa pensée créatrice et fait des essais afin d'explorer, par exemple, différentes façons de présenter un sujet, de caractériser des personnages, de dénouer une intrigue, d'agencer les mots d'un poème. De plus, il découvre l'avantage du recours à différents types et genres de textes dont il se sert comme ressource pour la création. Ainsi, il peut

faire d'un sujet tel que l'environnement le moteur d'un récit, le thème d'une chanson, l'objet d'un article de journal ou d'un plan d'aménagement. Selon son analyse de la situation, il sélectionne ce qu'il juge le plus susceptible d'intéresser ou d'étonner ses destinataires, ou encore ce qui traduit le mieux les idées ou les sentiments qu'il veut partager. (108)

5.1.6.1.3. Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

5.1.6.1.4. Réfléchir à sa pratique de scripteur

5.1.6.2. **Des familles de situations variées**

5.1.6.2.1. Informer en élaborant des descriptions

5.1.6.2.2. Appuyer ses propos en élaborant des justifications

5.1.6.2.3. Inventer des intrigues en élaborant des récits

5.1.6.2.4. Expérimenter divers procédés d'écriture en élaborant des textes inspirés de repères culturels

Tout peut servir l'inspiration : phrase de départ, fragment de texte, slogan, proverbe, liste de mots, expression figée, illustration, schéma, pièce musicale, photographie, peinture, etc. Même les dictionnaires usuels – électroniques ou autres – et les dictionnaires de rimes, de synonymes, de proverbes, etc., peuvent être utilisés comme des outils de création pour écrire aussi bien des définitions fantaisistes que des poèmes, des chansons, des monologues ou des pastiches (À la manière de...). Cette famille de situations vise à accroître la sensibilité de l'élève à l'égard des façons particulières d'utiliser la langue pour susciter l'intérêt de ses destinataires et améliorer la qualité de tous ses écrits. (110)

5.1.6.3. **Compétence 2 et ses composantes**

5.1.6.3.1. Élaborer un texte cohérent

5.1.6.3.2. Faire appel à sa créativité

5.1.6.3.3. Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

5.1.6.3.4. Réfléchir à sa pratique de scripteur

5.1.6.4. **Attentes de fin de cycle**

5.1.6.5. **Critères d'évaluation**

5.1.6.6. **Tableau – Écrire des textes variés : tableau synthèse des familles de situations**

Informar en élaborant des descriptions

pour... – rendre compte d'expériences, d'observations, d'événements

- diffuser des renseignements demandés – présenter une personne, un objet, une idée, un lieu, un paysage, une époque, etc.
- accompagner un graphique, une photographie, une illustration
- formuler des interrogations – préciser des sentiments, des émotions – guider l'action, expliciter une démarche – répondre à divers autres besoins ou intentions

Textes variés

Capsule d'information dans un journal ou une revue; rapport de laboratoire; portrait d'une personne ou d'un personnage; vignette, légende, notice, définition, intitulé; préparation d'un sondage ou d'une entrevue; réaction, commentaire; procédure, protocole; consignes et règles, etc.

Écrire des textes variés : tableau synthèse des familles de situations Appuyer ses propos

Inventer des intrigues en élaborant des justifications

pour... – soutenir une interprétation, une réaction

- fonder une opinion, une appréciation, un jugement
- confronter des prises de position – étoffer une demande, une requête – partager des perceptions, des représentations liées à des repères culturels
- répondre à divers autres besoins ou intentions

en élaborant des récits

pour... – raconter des aventures, des histoires fantaisistes ou vraisemblables

- tenir en haleine, étonner, faire rire, émouvoir
- faire rêver, faire réfléchir – transposer la réalité dans d'autres univers
- illustrer des comportements, des valeurs – réinvestir certains procédés expérimentés – participer à des publications, à des concours
- répondre à divers autres besoins ou intentions

Textes variés

Commentaire critique; recommandation de lectures et d'activités culturelles; défense de ses choix ou de ses prises de position; présentation du bien-fondé d'une démarche, d'une évaluation ou d'une autoévaluation; lettre de sollicitation; texte de mise en candidature aux élections scolaires; etc.

Textes variés

Récit d'aventures, récit de science-fiction ou récit fantastique; conte; bande dessinée; fable; etc.

Textes variés

Poème; chanson; monologue; slogan, texte publicitaire; pastiche; parodie; etc.

Expérimenter divers procédés d'écriture

en élaborant des textes inspirés de repères culturels

pour... – stimuler sa créativité – générer des images – se familiariser avec des usages diversifiés de la langue écrite

- étendre le registre de ses façons de s'exprimer
- répondre à divers autres besoins ou intentions (112)

Écrire des textes variés : tableau synthèse des familles de situations			
Informier	Appuyer ses propos	Inventer des intrigues	Expérimenter divers procédés d'écriture
en élaborant des descriptions	en élaborant des justifications	en élaborant des récits	en élaborant des textes inspirés de repères culturels
<p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> rendre compte d'expériences, d'observations, d'événements diffuser des renseignements demandés présenter une personne, un objet, une idée, un lieu, un paysage, une époque, etc. accompagner un graphique, une photographie, une illustration formuler des interrogations préciser des sentiments, des émotions guider l'action, expliciter une démarche répondre à divers autres besoins ou intentions 	<p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> soutenir une interprétation, une réaction fonder une opinion, une appréciation, un jugement confronter des prises de position étayer une demande, une requête partager des perceptions, des représentations liées à des repères culturels répondre à divers autres besoins ou intentions 	<p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> raconter des aventures, des histoires fantaisistes ou vraisemblables tenir en haleine, étonner, faire rire, émouvoir faire rêver, faire réfléchir transposer la réalité dans d'autres univers illustrer des comportements, des valeurs réinvestir certains procédés expérimentés participer à des publications, à des concours répondre à divers autres besoins ou intentions 	<p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> stimuler sa créativité générer des images se familiariser avec des usages diversifiés de la langue écrite étendre le registre de ses façons de s'exprimer répondre à divers autres besoins ou intentions
Textes variés	Textes variés	Textes variés	Textes variés
Capsule d'information dans un journal ou une revue; rapport de laboratoire; portrait d'une personne ou d'un personnage; vignette, légende, notice, définition, intitulé; préparation d'un sondage ou d'une entrevue; réaction, commentaire; procédure, protocole; consignes et règles, etc.	Commentaire critique; recommandation de lectures et d'activités culturelles; défense de ses choix ou de ses prises de position; présentation du bien-fondé d'une démarche, d'une évaluation ou d'une autoévaluation; lettre de sollicitation; texte de mise en candidature aux élections scolaires; etc.	Récit d'aventures, récit de science-fiction ou récit fantastique; conte; bande dessinée; fable; etc.	Poème; chanson; monologue; slogan, texte publicitaire; pastiche; parodie; etc.

(112)

5.1.6.7.

Tableau – Écrire des textes variés : familles de situations, processus et stratégies (6 pages)

Déterminer le contenu de son texte en faisant appel à diverses

(documentation, notes de lecture ou d'écoute, techniques de créativité, logiciels d'idéation, connaissances générales, expériences, sentiments, émotions, imagination, etc.) (113)

Écrire des textes variés : tableau synthèse des familles de situations			
Informier	Appuyer ses propos	Inventer des intrigues	Expérimenter divers procédés d'écriture
en élaborant des descriptions	en élaborant des justifications	en élaborant des récits	en élaborant des textes inspirés de repères culturels
Cerner ses intentions et ses besoins			
Déterminer les caractéristiques à privilégier chez son destinataire pour choisir ses idées et la manière de les présenter			
Tenir compte des conditions de réalisation de la tâche ou du projet ainsi que de ses caractéristiques de scripteur pour déterminer sa manière d'écrire (exploration des idées, plan, modalités de révision, etc.) et se donner un défi personnel			
Choisir le point de vue			
...d'un énonciateur plutôt neutre ou plutôt expressif	...d'un narrateur omniscient, témoin ou participant, racontant à la 1 ^{re} ou à la 3 ^e personne, au présent ou au passé	...d'un énonciateur plutôt neutre ou plutôt expressif	
Déterminer le contenu de son texte en faisant appel à diverses ressources (documentation, notes de lecture ou d'écoute, techniques de créativité, logiciels d'idéation, connaissances générales, expériences, sentiments, émotions, imagination, etc.)			
Anticiper le genre du texte			

(113)

5.1.7. **Compétence 3 – Communiquer oralement selon des modalités variées**

5.1.7.1. **Sens de la compétence**

5.1.7.1.1. Construire du sens

Pour tirer pleinement profit d'une situation d'écoute, l'élève doit apprendre à être attentif à ce qu'il est, aussi bien qu'à tous les paramètres de la situation. Son intention de même que les conditions de réalisation de la tâche ou du projet constituent des balises dont il se sert pour planifier son écoute. Il établit des liens entre sa capacité de concentration et les sources possibles de distraction. Obligé de tenir compte des limites de sa mémoire, il se donne des moyens pour organiser et retenir l'information. Par exemple, il prend des notes à l'aide de mots-clés ou d'organiseurs graphiques. Il développe des comportements différents selon qu'il a ou non la possibilité de réécouter un enregistrement ou de questionner la personne qui parle ou selon que sa réaction est sollicitée ou non après l'écoute. Pour comprendre et interpréter des propos, il s'appuie sur les marques de l'oral, notamment celles qui permettent la nuance et le renforcement. Il ne réagit pas seulement au contenu du discours, mais aussi à la façon dont les locuteurs prennent la parole. Sensibilisé à la variété des situations d'écoute, il apprend à évaluer l'efficacité de sa démarche afin de pouvoir l'ajuster dans une situation semblable ou différente. (119)

5.1.7.1.2. Intervenir oralement

En classe, l'élève prend la parole pour informer ses pairs, soit individuellement comme porte-parole d'un groupe ou à titre d'expert, soit en interaction comme membre d'une équipe ou comme participant à des échanges collectifs. L'analyse de la situation de communication orale apparaît alors comme indispensable pour la planification de la démarche à adopter et le choix de stratégies appropriées. Lorsqu'il prend la parole, l'élève fournit à ses destinataires des indices verbaux et non verbaux qui signalent l'enchaînement de ses propos et il évite les digressions ainsi que les contradictions. Il développe les ressources nécessaires pour répondre à des demandes de reformulation, d'explicitation ou d'exemplification. Il tient donc compte des réactions de ses auditeurs ou interlocuteurs et prend soin de vérifier régulièrement s'il est compris. Il apprend à s'ajuster, que la situation permette l'interaction pendant la prise de parole ou après. Pour prendre conscience des stratégies qu'il utilise, il recourt à des enregistrements qui lui permettent de s'observer en action et d'évaluer l'efficacité de sa démarche. (119-120)

5.1.7.1.3. Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

5.1.7.1.4. Réfléchir à sa pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur

L'élève doit apprendre à réfléchir aux différentes façons d'utiliser la langue orale en contexte. Qu'est-ce qui différencie sa prise de parole en tant que participant à une discussion en classe de celle d'un délégué auprès de la direction de l'école ou d'un animateur à la radio scolaire? Sa façon de s'exprimer suscite-t-elle la confrontation ou la collaboration? Se propose-t-il parfois comme porte-parole? Une même attitude convient-elle à l'écoute d'un conférencier invité et au visionnement d'un documentaire ou de la transposition cinématographique d'un roman? Graduellement, il prend conscience de son comportement d'auditeur et de l'effet de sa prise de parole sur ses interlocuteurs. Il reconnaît les situations où il se sent à l'aise, celles qui génèrent chez lui un inconfort et celles qui nécessitent l'acquisition de nouvelles stratégies. (120)

5.1.7.2. Des familles de situations variées

5.1.7.2.1. S'informer en ayant recours à l'écoute

Inscrite à l'intérieur de véritables situations de communication, l'écoute conduit l'élève à faire des apprentissages sur le monde, sur lui-même et sur la langue orale. Ainsi, l'enseignant peut lui proposer un rôle de chercheur, d'observateur ou de critique. Il diversifie les conditions et les objets d'écoute. Celle-ci peut, par exemple, s'effectuer en direct ou en différé, impliquer ou non le recours aux technologies numériques, être centrée sur le traitement d'un sujet dans un documentaire ou encore sur les caractéristiques des personnages d'un film ou d'une pièce de théâtre. (120)

Grâce à une écoute guidée, l'élève développe sa sensibilité à la richesse des variations et des traits distinctifs de la langue orale. Il est amené à observer que la langue française évolue et que son usage est diversifié à travers le Québec et la francophonie. La télévision, la radio et Internet lui offrent un riche matériel permettant de soutenir une réflexion relative aux accents ainsi qu'aux expressions, aux formules, aux mots utilisés dans différentes régions et différents contextes. Il profite donc de toutes les occasions possibles (jumelage de classes et correspondance sonore, présence d'invités en classe, films internationaux en français, etc.) pour accroître sa capacité à comprendre des interlocuteurs francophones de toute origine. (120)

5.1.7.2.2. Défendre une idée en interagissant oralement

5.1.7.2.3. Informer en prenant la parole individuellement

La prise de parole individuelle se manifeste sous différentes formes et principalement dans un cadre collectif. Elle peut servir notamment à rapporter les propos d'un groupe de discussion, à remplir un mandat de délégué ou de représentant, à préciser une façon de faire, à présenter des informations à la radio scolaire. Étant donné que la prise de parole s'effectue à l'intérieur de véritables situations de communication, elle se déroule généralement en direct, en présence d'un ou de nombreux auditeurs. Elle peut toutefois avoir lieu en différé, comme dans le cas d'une vidéo destinée à des correspondants étrangers ou d'un audioguide conçu pour une exposition. (121)

5.1.7.3. Compétence 3 et ses composantes

5.1.7.3.1. Construire du sens

5.1.7.3.2. Intervenir oralement

5.1.7.3.3. Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

5.1.7.3.4. Réfléchir à sa pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur

5.1.7.4. Attentes de fin de cycle

5.1.7.5. Critères d'évaluation

5.1.7.5.1. En situation d'écoute

5.1.7.5.2. En situation de prise de parole

5.1.7.6. Tableau – Communiquer oralement selon des modalités variées : tableau synthèse des familles de situations

S'informer en ayant recours à l'écoute

pour... – se représenter une réalité, une question, un problème, une problématique

- répondre à ses questions, satisfaire sa curiosité – valider des renseignements – arrêter et justifier un choix ou une opinion – préparer une discussion, une entrevue ou un questionnaire
- agir à partir de consignes, de directives – apprécier des transpositions d'œuvres littéraires – se construire des repères culturels et linguistiques – se familiariser avec des usages diversifiés de la langue orale
- observer diverses formes de communication orale et différentes façons de prendre la parole
- cerner des procédés, des conduites langagières, des stratégies
- répondre à divers autres besoins ou intentions Textes oraux variés

Émission de radio, de télévision; film de fiction ou documentaire; pièce de théâtre; monologue; récital de poésie ou de chant; conférence; présentation; etc.

Défendre une idée en interagissant oralement

pour... – répondre à une question – résoudre un problème – élargir une problématique – valider des renseignements – justifier une opinion, une appréciation, un état de fait, une façon de faire, un choix linguistique

- susciter des réactions chez ses interlocuteurs – confronter des prises de position – se concerter, négocier, établir un consensus, produire une œuvre collective
- partager des perceptions, des représentations liées à des repères culturels
- explorer l'efficacité de certaines stratégies ou de certains procédés
- répondre à divers autres besoins ou intentions Textes oraux variés

Discussion en sous-groupe, échange en grand groupe; table ronde; cercle de lecture; entretien critique; dialogue; jeu de rôles; jeu de confrontation; etc.

Informar en prenant la parole individuellement

pour... – donner accès à des renseignements – rendre compte d'observations ou d'expérimentations – faire connaître des expériences vécues – présenter une personne, un objet, un lieu, etc. – susciter un questionnement sur un sujet ou une problématique

- préciser des sentiments, des émotions – guider l'action, proposer une démarche – décrire une démarche, une procédure, un règlement – inciter à agir, influencer quelqu'un – agir à titre d'animateur, de porte-parole, etc. – agir à titre d'expert, de critique, etc. – mettre en relief des usages diversifiés de la langue orale, des façons particulières de prendre la parole
- illustrer des procédés, des stratégies, des caractéristiques de la langue orale
- répondre à divers autres besoins ou intentions Textes oraux variés

Présentation; démonstration; compte rendu d'une lecture, d'un projet, d'un événement, etc.; capsule pour la radio ou un site Internet; monologue; audioguide; commentaire critique; etc. (123)

Communiquer oralement selon des modalités variées : tableau synthèse des familles de situations		
S'informer	Défendre une idée	Informar
<p>en ayant recours à l'écoute</p> <p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> se représenter une réalité, une question, un problème, une problématique répondre à ses questions, satisfaire sa curiosité valider des renseignements arrêter et justifier un choix ou une opinion préparer une discussion, une entrevue ou un jeu-questionnaire agir à partir de consignes, de directives apprécier des transpositions d'œuvres littéraires se construire des repères culturels et linguistiques se familiariser avec des usages diversifiés de la langue orale observer diverses formes de communication orale et différentes façons de prendre la parole cerner des procédés, des conduites langagières, des stratégies répondre à divers autres besoins ou intentions <p>Textes oraux variés</p> <p>Émission de radio, de télévision; film de fiction ou documentaire; pièce de théâtre; monologue; récit de poésie ou de chant; conférence; présentation; etc.</p>	<p>en interagissant oralement</p> <p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> répondre à une question résoudre un problème élargir une problématique valider des renseignements justifier une opinion, une appréciation, un état de fait, une façon de faire, un choix linguistique susciter des réactions chez ses interlocuteurs confronter des prises de position se concerter, négocier, établir un consensus, produire une œuvre collective partager des perceptions, des représentations liées à des repères culturels explorer l'efficacité de certaines stratégies ou de certains procédés répondre à divers autres besoins ou intentions <p>Textes oraux variés</p> <p>Discussion en sous-groupe, échange en grand groupe; table ronde; cercle de lecture; entretien critique; dialogue; jeu de rôles; jeu de confrontation; etc.</p>	<p>en prenant la parole individuellement</p> <p>pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> donner accès à des renseignements rendre compte d'observations ou d'expérimentations faire connaître des expériences vécues présenter une personne, un objet, un lieu, etc. susciter un questionnement sur un sujet ou une problématique préciser des sentiments, des émotions guider l'action, proposer une démarche décrire une démarche, une procédure, un règlement inciter à agir, influencer quelqu'un agir à titre d'animateur, de porte-parole, etc. agir à titre d'expert, de critique, etc. mettre en relief des usages diversifiés de la langue orale, des façons particulières de prendre la parole illustrer des procédés, des stratégies, des caractéristiques de la langue orale répondre à divers autres besoins ou intentions <p>Textes oraux variés</p> <p>Présentation; démonstration; compte rendu d'une lecture, d'un projet, d'un événement, etc.; capsule pour la radio ou un site Internet; monologue; audioguide; commentaire critique; etc.</p>

(123)

5.1.7.7.

Tableau – Communiquer oralement selon des modalités variées : familles de situations, processus et stratégies (6 pages)

Préparer un aide-mémoire schématique et, au besoin, un support visuel pour soutenir sa prise de parole (fiche, affiche, transparent, objet, logiciel de présentation, etc.) (125)

Solliciter la collaboration d'une ou de plusieurs personnes ou prévoir un matériel d'enregistrement pour travailler certains aspects de sa prise de parole (portée de la voix, interaction avec l'auditeur, débit, etc.) et pour obtenir une rétroaction (125)

PLANIFIER SON ÉCOUTE ET SA PRISE DE PAROLE (SUITE)

S'informer
en ayant recours à l'écoute

Défendre une idée
en interagissant oralement

Informar
en prenant la parole
individuellement

Activer ses connaissances sur le sujet, sur le genre de communication orale et, s'il y a lieu, sur le ou les locuteurs
pour anticiper

...le contenu et l'organisation des propos

...le déroulement de la communication et la manière appropriée d'agir et de réagir (règles de fonctionnement, commentaire, question, objection, etc.)

...les réactions de l'auditoire et la manière d'en tenir compte (répétition, reformulation, question, pause, etc.)

Cibler les éléments à privilégier

...soit les aspects particuliers, le traitement du sujet, les marques de l'oralité, les marques des variétés de langue, les marques d'appartenance géographique, etc.

...en recourant à une documentation spécifique ou à son expérience personnelle

Prévoir une ou plusieurs façons de noter des éléments significatifs

(carte sémantique, schéma, tableau, mots-clés, etc.) en se donnant des critères pour trier et hiérarchiser l'information

Préparer un aide-mémoire schématique et, au besoin, un support visuel

pour soutenir sa prise de parole (fiche, affiche, transparent, objet, logiciel de présentation, etc.)

Solliciter la collaboration d'une ou de plusieurs personnes ou prévoir un matériel d'enregistrement

pour travailler certains aspects de sa prise de parole (portée de la voix, interaction avec l'auditeur, débit, etc.) et pour obtenir une rétroaction

S'appuyer sur des communications orales dans lesquelles ont été observées des façons intéressantes de prendre la parole

(variété de l'expression, mise en relief, contact avec le destinataire, etc.)

(125)

Reconsidérer son choix de posture de même que sa façon de remplir le rôle adopté et de respecter les règles établies en s'appuyant sur les commentaires d'observateurs, en écoutant ou en visionnant l'enregistrement de sa prise de parole (128)

S'informer en ayant recours à l'écoute		
Défendre une idée en interagissant oralement		
Informar en prenant la parole individuellement		
ÉVALUER L'EFFICACITÉ DE SA DÉMARCHE	Expliciter sa démarche et ses stratégies en artivant ses mécanismes de questionnement et d'autocontrôle	
	Juger de la pertinence des stratégies utilisées pour préparer son écoute, prendre des notes, tenir compte du contexte et des ressources disponibles	
	pour assurer la continuité, l'unité, la clarté et l'intérêt de ses propos	
	Reconsidérer son choix de posture de même que sa façon de remplir le rôle adopté et de respecter les règles établies en s'appuyant sur les commentaires d'observateurs, en écoutant ou en visionnant l'enregistrement de sa prise de parole	
	S'interroger sur le point de vue adopté et sur l'avantage de l'avoir maintenu ou modifié	
	Évaluer son aisance pour ce qui est de choisir la variété de langue appropriée et d'utiliser les marques du français standard	
	Préciser sa contribution à la progression de l'échange (idées, incitation à la participation, etc.)	Reconsidérer l'organisation et la progression de ses propos à l'aide des éléments lexicaux et syntaxiques, prosodiques, vocaux et non verbaux
	Situer l'apport de la communication orale ...à ses connaissances générales et spécifiques sur la langue, les textes et la culture	Vérifier la clarté et l'intérêt de ses propos auprès de son auditoire ...à la précision ou à l'évolution de sa pensée sur un sujet, une question, une problématique, etc.
	Dégager sa capacité d'adaptation à des situations variées et, en particulier, à différents interlocuteurs	
	Noter ses progrès et les points à améliorer pour se fixer de nouveaux défis	

(128)

5.1.8. Éléments d'apprentissage : notions et concepts

5.1.8.1. Comment utiliser la présente section

5.1.8.2. Tableau – Grammaire du texte (3 pages)

5.1.8.3. Tableau – Grammaire de la phrase (4 pages)

Grammaire de la phrase Notions et concepts

Accords et conjugaison *Accord dans le groupe du nom

Indications pédagogiques

- Se familiariser avec les correcteurs informatiques – Établir des liens entre la structure de la phrase, les classes de mots et l'orthographe grammaticale
- Se représenter le concept de nom de façon opératoire (un donneur d'accord), le reconnaître sous toutes ses formes et l'orthographier correctement
- Se représenter le concept de déterminant de façon opératoire (un receveur d'accord), le reconnaître sous toutes ses formes, simples et complexes (ex. beaucoup de, tellement de), et l'orthographier correctement
- Orthographier les noms précédés des déterminants peu de et beaucoup de
- Se représenter le concept d'adjectif de façon opératoire (un receveur d'accord), le reconnaître quels que soient sa fonction, sa place, sa forme (y compris l'adjectif participe, soit le participe

passé employé sans auxiliaire) ou son degré (superlatif, comparatif) et l'accorder de manière appropriée

- Se représenter le concept d'adverbe, en reconnaître le caractère invariable et le distinguer de l'adjectif (ex. Nous avons lu des textes fort intéressants.)
- Se représenter le concept de pronom de façon opératoire (un donneur d'accord), le distinguer du déterminant (en particulier dans le cas de leur), le reconnaître sous toutes ses formes et l'orthographier correctement en se référant, s'il y a lieu, à son antécédent

*Accord du verbe *Accord de l'adjectif attribut

- Reconnaître le sujet quelles que soient sa construction ainsi que sa place dans la phrase et accorder le verbe de même que l'adjectif attribut en utilisant la phrase de base (ou phrase P) et en effectuant des manipulations syntaxiques
- Se représenter le concept de verbe de façon opératoire (un receveur d'accord) et le reconnaître sous toutes ses formes (conjugué, à l'infinitif, à un temps simple ou composé) et quelle que soit sa place dans la phrase

* Élément abordé au primaire. 135 Chapitre 5 Programme de formation de l'école québécoise
Domaine des langues Français, langue d'enseignement

- Le pronom est un des éléments permettant d'assurer la continuité de l'information d'une phrase à l'autre. Ses marques de genre, de nombre et de personne ont un rôle à jouer à l'égard de la cohérence du texte.
- La notion de verbe attributif désigne tous les verbes qui se construisent avec un attribut (ex. Il a vécu heureux. Elle allait confiante et déterminée. Ils paraissent confiants.). Au premier cycle du secondaire, seul l'attribut du sujet est pris en considération.

Précisions complémentaires

- Sur le plan grammatical, l'efficacité des correcteurs orthographiques informatisés demeure encore relative. Leur utilisation exige la vigilance du scripteur.
- L'orthographe grammaticale s'appuie sur la syntaxe de la phrase et la reconnaissance des classes de mots.
- En français, les accords sont une source fréquente d'erreurs. Toutefois, l'apprentissage conjoint de la syntaxe, d'une démarche stable d'analyse, de règles d'accord et de stratégies de révision accroît l'efficacité de la détection et de la correction des erreurs.
- L'accord dans le groupe du nom, l'accord du verbe et la cohérence textuelle devraient constituer des préoccupations majeures de l'élève du premier cycle dans toutes les disciplines.
- Le déterminant, comme le pronom, peut contribuer à assurer la continuité de l'information lorsqu'il réfère à une réalité mentionnée auparavant dans le texte. (135)

Grammaire de la phrase		
Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Accords et conjugaison	<ul style="list-style-type: none"> Se familiariser avec les correcteurs informatiques Établir des liens entre la structure de la phrase, les classes de mots et l'orthographe grammaticale 	<ul style="list-style-type: none"> Sur le plan grammatical, l'efficacité des correcteurs orthographiques informatisés demeure encore relative. Leur utilisation exige la vigilance du scripteur.
*Accord dans le groupe du nom	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter le concept de nom de façon opératoire (un donneur d'accord), le reconnaître sous toutes ses formes et l'orthographier correctement Se représenter le concept de déterminant de façon opératoire (un receveur d'accord), le reconnaître sous toutes ses formes, simples et complexes (ex. <i>beaucoup de</i>, <i>tellement de</i>), et l'orthographier correctement Orthographier les noms précédés des déterminants <i>peu de</i> et <i>beaucoup de</i> Se représenter le concept d'adjectif de façon opératoire (un receveur d'accord), le reconnaître quels que soient sa fonction, sa place, sa forme (y compris l'adjectif participe, soit le participe passé employé sans auxiliaire) ou son degré (superlatif, comparatif) et l'accorder de manière appropriée Se représenter le concept d'adverbe, en reconnaître le caractère invariable et le distinguer de l'adjectif (ex. <i>Nous avons lu des textes fort intéressants.</i>) Se représenter le concept de pronom de façon opératoire (un donneur d'accord), le distinguer du déterminant (en particulier dans le cas de <i>leur</i>), le reconnaître sous toutes ses formes et l'orthographier correctement en se référant, s'il y a lieu, à son antécédent 	<ul style="list-style-type: none"> L'orthographe grammaticale s'appuie sur la syntaxe de la phrase et la reconnaissance des classes de mots. En français, les accords sont une source fréquente d'erreurs. Toutefois, l'apprentissage conjoint de la syntaxe, d'une démarche stable d'analyse, de règles d'accord et de stratégies de révision accroît l'efficacité de la détection et de la correction des erreurs. L'accord dans le groupe du nom, l'accord du verbe et la cohérence textuelle devraient constituer des préoccupations majeures de l'élève du premier cycle dans toutes les disciplines. Le déterminant, comme le pronom, peut contribuer à assurer la continuité de l'information lorsqu'il réfère à une réalité mentionnée auparavant dans le texte.
*Accord du verbe	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître le sujet quelles que soient sa construction ainsi que sa place dans la phrase et accorder le verbe de même que l'adjectif attribut en utilisant la phrase de base (ou phrase P) et en effectuant des manipulations syntaxiques 	<ul style="list-style-type: none"> Le pronom est un des éléments permettant d'assurer la continuité de l'information d'une phrase à l'autre. Ses marques de genre, de nombre et de personne ont un rôle à jouer à l'égard de la cohérence du texte.
*Accord de l'adjectif attribut	<ul style="list-style-type: none"> Se représenter le concept de verbe de façon opératoire (un receveur d'accord) et le reconnaître sous toutes ses formes (conjugué, à l'infinitif, à un temps simple ou composé) et quelle que soit sa place dans la phrase 	<ul style="list-style-type: none"> La notion de verbe attributif désigne tous les verbes qui se construisent avec un attribut (ex. <i>Il a vécu heureux. Elle allait confiante et déterminée. Ils paraissent confiants.</i>). Au premier cycle du secondaire, seul l'attribut du sujet est pris en considération.

* Élément abordé au primaire.

(135)

5.1.8.4. Tableau – Lexique (3 pages)

5.1.8.5. Tableau – Variétés de la langue (1 page)

5.1.8.6. Tableau – Langue orale (3 pages)

On se référera aux sections précédentes pour les éléments d'apprentissage convenant à la fois à la langue écrite et à la langue orale. Dans la présente section, les indications fournies spécifient des éléments auxquels une attention particulière doit être accordée dans l'apprentissage de la communication orale.

Notions et concepts Pertinence du message verbal Indications pédagogiques

- Circonscrire les paramètres de la situation de communication orale qui influencent directement le traitement du sujet et la manière de s'exprimer
- Limiter la durée de sa prise de parole pour favoriser l'interaction et l'écoute, compte tenu de la situation et, en particulier, des caractéristiques de l'auditoire ou de l'interlocuteur
- Reconnaître et éviter les digressions et les coq-à-l'âne Précisions complémentaires
- L'écoute et la prise de parole individuelles ou en interaction sont abordées dans une perspective de communication. Par conséquent, leur efficacité doit être établie en fonction d'une dynamique locuteur-auditeur ou locuteur-interlocuteur.
- Les connaissances générales et linguistiques de l'auditeur ou de l'interlocuteur peuvent influencer les choix lexicaux et nécessiter le recours à divers procédés d'explicitation (mise en contexte, exemple, paraphrase, etc.).
- La prise de parole dans un temps limité oblige le locuteur à tenir compte de l'importance relative des divers éléments d'information afin de choisir et d'organiser ceux qui sont pertinents.

Organisation, clarté et continuité du message verbal

- Utiliser un plan, des procédés de mise en relief ou de synthèse, voire un support visuel pour aider l'auditeur ou l'interlocuteur à dégager de son discours les propos importants et à rester attentif
- Reconnaître et utiliser les formules d'ouverture et de clôture (annonce, présentation, salutation, remerciement) appropriées à la situation de communication
- Reconnaître et utiliser diverses modalités de demande et d'attribution du droit de parole (ex. main levée, tour de table, principe d'alternance)
- Reconnaître et utiliser diverses formes de reprise, des organisateurs textuels et des marqueurs de relation pour établir des liens entre ses propos
- Organiser sa pensée avant de répondre à un interlocuteur, en tirant avantage d'un silence, d'une parole en écho, d'une reformulation et d'un questionnement
- Reconnaître et utiliser des formules de contact pour assurer le maintien de la communication
- La communication orale est un tout : les formules de contact, les gestes, les mimiques, les intonations, le débit, le volume de la voix sont utiles pour manifester ou interpréter des réactions, orienter et assurer le maintien de la communication.
- La façon d'amorcer et de terminer une communication orale constitue une sorte de rituel qui peut varier considérablement selon les situations et les milieux culturels.
- L'auditeur et l'interlocuteur ont besoin de repères clairs pour suivre le fil des propos et, au besoin, y enchaîner les leurs.
- Le rôle d'animateur d'un groupe de discussion favorise la pratique de la reformulation.
- Le rôle de porte-parole d'un groupe favorise l'écoute attentive et la pratique de la synthèse.
- Certains éléments, tels *allo* ou *euh*, sont utilisés spécifiquement pour établir et maintenir la communication, sans apport d'information. Ils ont une fonction que l'on qualifie de phatique. (141)

Langue orale		
On se réfère aux sections précédentes pour les éléments d'apprentissage convenant à la fois à la langue écrite et à la langue orale. Dans la présente section, les indications fournies spécifient des éléments auxquels une attention particulière doit être accordée dans l'apprentissage de la communication orale.		
Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Pertinence du message verbal	<ul style="list-style-type: none"> – Circonscrire les paramètres de la situation de communication orale qui influencent directement le traitement du sujet et la manière de s'exprimer – Limiter la durée de sa prise de parole pour favoriser l'interaction et l'écoute, compte tenu de la situation et, en particulier, des caractéristiques de l'auditoire ou de l'interlocuteur – Reconnaître et éviter les digressions et les coq-à-l'âne 	<ul style="list-style-type: none"> – L'écoute et la prise de parole individuelles ou en interaction sont abordées dans une perspective de communication. Par conséquent, leur efficacité doit être établie en fonction d'une dynamique locuteur-auditeur ou locuteur-interlocuteur. – Les connaissances générales et linguistiques de l'auditeur ou de l'interlocuteur peuvent influencer les choix lexicaux et nécessiter le recours à divers procédés d'explicitation (mise en contexte, exemple, paraphrase, etc.). – La prise de parole dans un temps limité oblige le locuteur à tenir compte de l'importance relative des divers éléments d'information afin de choisir et d'organiser ceux qui sont pertinents.
Organisation, clarté et continuité du message verbal	<ul style="list-style-type: none"> – Utiliser un plan, des procédés de mise en relief ou de synthèse, voire un support visuel pour aider l'auditeur ou l'interlocuteur à dégager de son discours les propos importants et à rester attentif – Reconnaître et utiliser les formules d'ouverture et de clôture (annonce, présentation, salutation, remerciement) appropriées à la situation de communication – Reconnaître et utiliser diverses modalités de demande et d'attribution du droit de parole (ex. main levée, tour de table, principe d'alternance) – Reconnaître et utiliser diverses formes de reprise, des organisateurs textuels et des marqueurs de relation pour établir des liens entre ses propos – Organiser sa pensée avant de répondre à un interlocuteur, en tirant avantage d'un silence, d'une parole en écho, d'une reformulation et d'un questionnement – Reconnaître et utiliser des formules de contact pour assurer le maintien de la communication 	<ul style="list-style-type: none"> – La communication orale est un tout : les formules de contact, les gestes, les mimiques, les intonations, le débit, le volume de la voix sont utiles pour manifester ou interpréter des réactions, orienter et assurer le maintien de la communication. – La façon d'amorcer et de terminer une communication orale constitue une sorte de rituel qui peut varier considérablement selon les situations et les milieux culturels. – L'auditeur et l'interlocuteur ont besoin de repères clairs pour suivre le fil des propos et, au besoin, y enchaîner les leurs. – Le rôle d'animateur d'un groupe de discussion favorise la pratique de la reformulation. – Le rôle de porte-parole d'un groupe favorise l'écoute attentive et la pratique de la synthèse. – Certains éléments, tels <i>allo</i> ou <i>euh</i>, sont utilisés spécifiquement pour établir et maintenir la communication, sans apport d'information. Ils ont une fonction que l'on qualifie de phatique.

(141)

Langue orale Notions et concepts

Éléments paraverbaux (prosodiques et vocaux)

Intonation Rythme Débit

Intensité articulatoire/Volume Prononciation Voix

Supports sonores Indications pédagogiques

- Reconnaître et utiliser une intonation neutre ou expressive en fonction du point de vue adopté
- Reconnaître l'influence des pauses et de la respiration sur le caractère régulier ou irrégulier du rythme
- Utiliser un volume, une prononciation et un débit adaptés à la situation (ex. débit lent et prononciation nette en présence d'interlocuteurs peu familiers avec la langue française)
- Reconnaître les particularités de prononciation que sont la diphthongaison, l'escamotage et les liaisons, en accordant une attention particulière aux mots commençant par h à l'écrit
- Observer qu'on peut reconnaître un locuteur à partir d'un ensemble d'éléments paraverbaux (prononciation, intonation, rythme, débit) et de certaines caractéristiques de sa voix, comme la hauteur, la portée et le timbre
- Reconnaître l'intérêt des supports sonores utilisés
- Recourir à des supports sonores pertinents pour favoriser la compréhension d'un message ou susciter l'intérêt de l'auditoire ou de l'interlocuteur
- Reconnaître et utiliser, au besoin, les indications relatives à la prononciation des mots incluses dans la plupart des dictionnaires usuels

Éléments non verbaux Position Regard, gestes, mimique Supports visuels

- Déterminer la position et la distance favorisant une bonne communication avec le locuteur, l'auditoire ou l'interlocuteur
- Observer le rôle du regard, des gestes et de la mimique pour soutenir des propos et maintenir l'intérêt de l'auditoire ou de l'interlocuteur
- Discerner l'intérêt des supports visuels (affiche, programme, logiciel de présentation, éclairage, décor, etc.) utilisés dans une présentation, une pièce de théâtre ou un récit
- Recourir à des supports visuels pertinents pour favoriser la compréhension d'un message
- Les éléments non verbaux sont perçus par le canal visuel.
- L'apprentissage de la communication orale étant centré sur les éléments verbaux et paraverbaux, les éléments non verbaux sont donc considérés comme complémentaires.

Précisions complémentaires

- Les éléments paraverbaux sont perçus par le canal auditif.
- En communication orale, l'observation et le retour réflexif sur les pratiques nécessitent le recours à des enregistrements sonores ou audiovisuels.
- L'intonation montante qui caractérise l'interrogation à l'oral peut être utilisée pour donner une tournure interrogative à des phrases qui ne sont pas de type interrogatif (ex. Vous venez?).
- Le maintien d'une certaine tension dans l'articulation et le recours à une vitesse d'élocution modérée peuvent contribuer grandement à la compréhension du message.
- La lecture à voix haute et le jeu dramatique peuvent s'avérer ponctuellement utiles pour travailler spécifiquement certains éléments prosodiques ou vocaux. (142)

Langue orale		
Notions et concepts	Indications pédagogiques	Précisions complémentaires
Éléments paraverbaux (prosodiques et vocaux)	– Reconnaître et utiliser une intonation neutre ou expressive en fonction du point de vue adopté	– Les éléments paraverbaux sont perçus par le canal auditif.
Intonation	– Reconnaître l'influence des pauses et de la respiration sur le caractère régulier ou irrégulier du rythme	– En communication orale, l'observation et le retour réflexif sur les pratiques nécessitent le recours à des enregistrements sonores ou audiovisuels.
Rythme	– Utiliser un volume, une prononciation et un débit adaptés à la situation (ex. débit lent et prononciation nette en présence d'interlocuteurs peu familiers avec la langue française)	– L'intonation montante qui caractérise l'interrogation à l'oral peut être utilisée pour donner une tournure interrogative à des phrases qui ne sont pas de type interrogatif (ex. Vous venez?).
Débit	– Reconnaître les particularités de prononciation que sont la diphthongaison, l'escamotage et les liaisons, en accordant une attention particulière aux mots commençant par <i>h</i> à l'écrit	– Le maintien d'une certaine tension dans l'articulation et le recours à une vitesse d'élocution modérée peuvent contribuer grandement à la compréhension du message.
Intensité articulatoire/Volume	– Observer qu'on peut reconnaître un locuteur à partir d'un ensemble d'éléments paraverbaux (prononciation, intonation, rythme, débit) et de certaines caractéristiques de sa voix, comme la hauteur, la portée et le timbre	– La lecture à voix haute et le jeu dramatique peuvent s'avérer ponctuellement utiles pour travailler spécifiquement certains éléments prosodiques ou vocaux.
Prononciation	– Reconnaître l'intérêt des supports sonores utilisés	
Voix	– Recourir à des supports sonores pertinents pour favoriser la compréhension d'un message ou susciter l'intérêt de l'auditoire ou de l'interlocuteur	
Supports sonores	– Reconnaître et utiliser, au besoin, les indications relatives à la prononciation des mots inscrites dans la plupart des dictionnaires usuels	
Éléments non verbaux	– Déterminer la position et la distance favorisant une bonne communication avec le locuteur, l'auditoire ou l'interlocuteur	– Les éléments non verbaux sont perçus par le canal visuel.
Position	– Observer le rôle du regard, des gestes et de la mimique pour soutenir des propos et maintenir l'intérêt de l'auditoire ou de l'interlocuteur	– L'apprentissage de la communication orale étant centré sur les éléments verbaux et paraverbaux, les éléments non verbaux sont donc considérés comme complémentaires.
Regard, gestes, mimique	– Discerner l'intérêt des supports visuels (affiche, programme, logiciel de présentation, éclairage, décor, etc.) utilisés dans une présentation, une pièce de théâtre ou un récit	
Supports visuels	– Recourir à des supports visuels pertinents pour favoriser la compréhension d'un message	

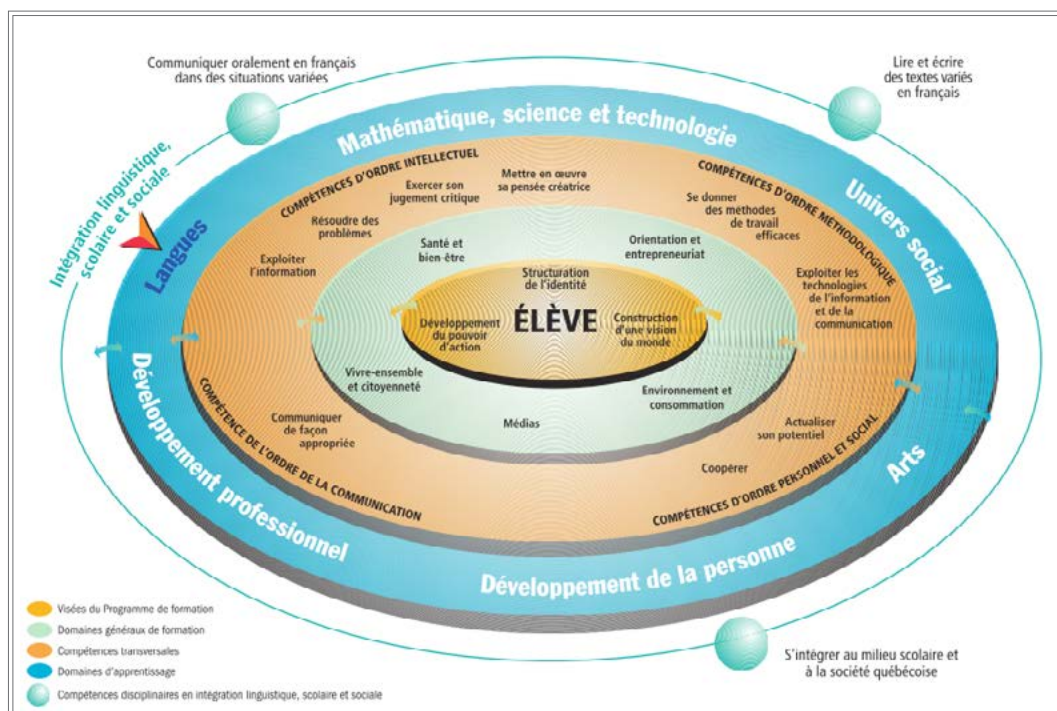
(142)

5.2. Intégration linguistique, scolaire et sociale

5.2.1. Image – Apport du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)





5.2.2. Présentation de la discipline

5.2.2.1. Relations entre le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale et les autres éléments du Programme de formation

5.2.2.1.1. Relations avec les domaines généraux de formation

5.2.2.1.1.1. *Santé et bien-être*

5.2.2.1.1.2. *Orientation et entrepreneuriat*

5.2.2.1.1.3. *Environnement et consommation*

5.2.2.1.1.4. *Médias*

Pourquoi se permet-on de critiquer le gouvernement en place à la télévision et dans les journaux? Pourquoi y a-t-il des informations différentes dans les journaux, à la télévision et à la radio?

L'élève immigrant doit se créer de nouveaux repères pour appréhender les réalités sociales qu'il découvre. La fréquentation des médias lui sera très utile pour s'informer et pour mieux comprendre les valeurs de la société québécoise. Il devra toutefois être attentif au contenu des messages médiatiques afin de bien en dégager le sens. Il devra aussi apprendre à porter un regard critique tant sur la forme que sur le contenu de ces messages et prendre conscience de leurs effets possibles. (4)

5.2.2.1.1.5. *Vivre-ensemble et citoyenneté*

5.2.2.1.2. Relations avec les compétences transversales

De par leur nature même, les compétences transversales constituent, chacune à leur manière, d'importants outils pour permettre à l'élève d'intégrer son nouveau milieu scolaire. Il est important de souligner que les compétences transversales du nouvel arrivant n'ont pas nécessairement été développées de la même manière que celles de l'élève scolarisé au Québec. Il peut mettre en œuvre certaines d'entre elles plus aisément que d'autres. Par exemple, il peut avoir acquis des méthodes de travail efficaces, mais n'avoir jamais été amené à exercer son jugement critique. Certains élèves connaissent peu les technologies de l'information et de la communication, alors que d'autres sont de véritables experts. Le développement des compétences transversales aura donc une grande portée pour l'élève du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale, car il favorisera sa réussite dans ce programme et tout au long de son cheminement scolaire. (4)

L'apprentissage de la langue est particulièrement propice au développement des compétences transversales, puisque la langue constitue l'instrument par lequel l'élève construit ses connaissances. Les compétences disciplinaires Communiquer oralement en français dans des situations variées et Lire et écrire des textes variés en français offrent donc à l'enseignant de nombreuses occasions d'amener l'élève à développer non seulement la compétence transversale de l'ordre de la communication mais aussi celles d'ordre intellectuel, méthodologique ou personnel et social. Une présentation orale est un exemple de situation où plusieurs compétences transversales sont mises à contribution. L'élève est ainsi appelé à utiliser Internet pour chercher de l'information (Exploiter les technologies de l'information et de la communication), à sélectionner les informations pertinentes (Exploiter l'information, Exercer son jugement critique), à énoncer son point de vue et à le confronter avec celui des autres (Actualiser son potentiel). Dans le cas où des élèves sont invités à faire une

recommandation au conseil d'élèves de l'école au nom de leur classe, la compétence disciplinaire S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise est sollicitée tout comme les compétences transversales Résoudre des problèmes, Exercer son jugement critique et Coopérer (5)

5.2.2.1.3. Relations avec les autres disciplines

5.2.2.2. **Contextes organisationnel et pédagogique**

5.2.2.2.1. Services offerts

5.2.2.2.2. Défis de l'intégration

5.2.2.2.3. Rôle de l'équipe-école et de l'enseignant

5.2.2.2.4. Climat de la classe

5.2.2.2.5. Rôle de l'élève

5.2.2.2.6. Ressources humaines, matérielle et technologiques

À son arrivée au Québec, l'élève immigrant a généralement peu accès, en dehors du cadre scolaire, à des ressources pour développer ses compétences en français. L'enseignant a donc un rôle important à jouer pour susciter la curiosité de l'élève à cet égard. Par exemple, il peut afficher du matériel varié sur les murs de la classe, exposer l'élève à des documents authentiques à sa portée, l'informer sur les ressources aisément accessibles (ex. bibliothèque municipale), inviter des intervenants du milieu communautaire ou lui faire visiter des lieux culturels. Si Internet est accessible dans l'école, il l'intégrera dans son enseignement en tant que ressource documentaire d'usage courant. Il en profitera pour aider les élèves à développer leur jugement critique à l'égard des informations qui y sont véhiculées et pour leur apprendre à respecter les règles d'éthique relatives à son utilisation et à la propriété intellectuelle.

En classe, l'élève est incité à consulter régulièrement des ressources documentaires en français telles que dictionnaires, tableaux de conjugaison, manuels, journaux, magazines, romans ou atlas. Selon les moyens mis à sa disposition, il peut recourir à des ressources technologiques pour rechercher des informations, approfondir ses connaissances sur la langue et la culture (ex. ordinateur, télévision, radio), échanger avec des locuteurs francophones ou présenter ses productions (ex. ordinateur, caméra vidéo). L'élève peut aussi être invité à consulter des personnes-ressources du milieu scolaire (ex. éducateur spécialisé, travailleur social, conseiller d'orientation) ou de la communauté (ex. voisin, membre d'un organisme pour jeunes) qui l'aideront à mieux comprendre sa nouvelle réalité. (8)

5.2.2.2.7. Approches pédagogiques

5.2.2.2.8. Différenciation pédagogique

L'enseignant doit être en mesure d'adapter son enseignement au niveau et au rythme d'apprentissage de chacun en différenciant les dispositifs pédagogiques. Il peut, à cette fin, varier l'aménagement de la classe en créant des îlots qui facilitent les apprentissages guidés ou les apprentissages en autonomie progressive. Il peut alterner les types de supports à l'enseignement (ex. visuels, sonores), ce qui permet d'aborder les contenus de formation selon des angles différents. Il peut également diversifier les paramètres de la situation d'apprentissage et d'évaluation que sont la complexité de la tâche, le temps imparti, les modalités d'évaluation ou le mode de réalisation des

tâches (individuellement, en équipe ou en coopération). En pratiquant la différenciation, l'enseignant rejoint l'élève dans ses façons d'apprendre et soutient sa motivation à apprendre. (9)

5.2.2.2.9. Progression en spirale

5.2.2.2.10. Situations d'apprentissage et d'évaluation

5.2.2.2.11. Évaluation

5.2.3. **Image – Les trois compétences du Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale**

5.2.4. **Compétence 1 – Communiquer oralement en français dans des situations variées**

5.2.4.1. **Sens de la compétence**

5.2.4.2. **Compétence 1 et ses composantes**

5.2.4.2.1. Utiliser les français dans des situations variées de la vie courante

5.2.4.2.2. Se donner une démarche adaptée à la situation

5.2.4.2.3. Respecter les conventions de la communication orale

5.2.4.3. **Attentes de fin de programme**

5.2.4.3.1. Remarque au sujet de l'intégration à la classe ordinaire

5.2.4.4. **Critères d'évaluation**

5.2.4.5. **Contexte pour favoriser le développement de la compétence**

5.2.5. **Compétence 2 – Lire et écrire des textes variés en français**

5.2.5.1. **Sens de la compétence**

L'élève doit développer la capacité de comprendre les informations contenues dans des textes d'usage scolaire ou autre et il doit pouvoir y réagir. L'enseignant le met donc en contact avec des textes variés (y compris des textes médiatiques) qui lui permettent de connaître et d'utiliser le vocabulaire propre aux différentes disciplines scolaires et d'explorer à la fois l'aspect communicatif et l'aspect structural des textes. Il peut s'agir de textes suivis, mais aussi de textes schématiques dont l'information est présentée sous diverses formes (ex. cartes de réseaux de transport, télé-horaires, tableaux, graphiques) ou encore de textes à contenu quantitatif qui exigent des connaissances et des compétences mathématiques (ex. bon de commande à remplir, menu à composer à partir d'une carte de restaurant en fonction d'un budget déterminé, classement de résultats sportifs) (16)

5.2.5.2. **Compétence 2 et ses composantes**

5.2.5.2.1. Construire du sens

5.2.5.2.2. Se donner une démarche adaptée à la situation

5.2.5.2.3. S'approprier la terminologie française propre aux disciplines scolaires

5.2.5.3. **Attentes de fin de programme**

5.2.5.3.1. Remarque au sujet de l'intégration à la classe ordinaire

- 5.2.5.4. **Critères d'évaluation**
- 5.2.5.5. **Contexte pour favoriser le développement de la compétence**
- 5.2.6. **Compétence 3 – S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise**
- 5.2.6.1. **Sens de la compétence**
- 5.2.6.1.1. S'intégrer au milieu scolaire
- 5.2.6.1.2. S'intégrer à la société québécoise
- 5.2.6.2. **Compétence 3 et ses composantes**
- 5.2.6.2.1. S'adapter aux pratiques scolaires québécoises
- 5.2.6.2.2. Amorcer son appropriation de la réalité québécoise
- 5.2.6.2.3. Développer des conduites citoyennes adaptées à la société québécoise
- 5.2.6.3. **Attentes de fin de programme**
- 5.2.6.4. **Critères d'évaluation**
- 5.2.6.5. **Contexte pour favoriser le développement de la compétence**
- 5.2.7. **Image – Contenu de formation**
- 5.2.8. **Contenu de formation**
- 5.2.9. **Repères culturels**

La culture constitue la toile de fond de toute situation d'apprentissage élaborée pour aider l'élève à développer les trois compétences du programme. En plus de contextualiser et d'ancrer les apprentissages liés tant à la langue qu'à l'intégration scolaire et sociale, les éléments répertoriés sous cette rubrique peuvent aider l'élève à mieux comprendre la culture québécoise et à y participer. Envisagée de façon globale, la culture se déploie selon plusieurs dimensions : sociolinguistique, sociologique, esthétique.

La dimension sociolinguistique, étroitement associée aux compétences langagières du programme, fait référence à l'aspect social des interactions et constitue un des facteurs qui déterminent le succès ou l'échec de la communication entre individus. C'est donc une dimension importante pour l'élève immigrant puisque les codes dans sa langue d'origine ne sont pas nécessairement les mêmes qu'en français.

Il s'agit entre autres : – des conventions de la communication : • rituels d'interaction (ex. salutations, alternance des tours de parole); • code de politesse; • registre de langue;

- des éléments paralinguistiques (ex. intonation, expressions faciales qui traduisent l'émotion, regard, gestes, toucher, distance entre les individus pendant l'interaction); – de l'humour.

La dimension sociologique recouvre les aspects liés à l'organisation et à la cohésion sociales et permet de mieux comprendre la société d'accueil et les membres qui la composent. Ainsi, cette dimension est associée à la compétence S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise. Les éléments qui en font partie peuvent être subtils (ex. les valeurs) ou visibles (ex. l'habillement).

Il s'agit entre autres : – des valeurs et des croyances; – des relations interpersonnelles (ex. : amour, amitié); – de l'organisation de la cellule familiale, du monde scolaire et du monde du travail (ex. hiérarchie, rôles);

- de la gestion du temps et de l'espace; – de l'histoire (ex. grands événements, sites historiques, musées); – de l'architecture (immeubles et monuments); – de personnalités marquantes (ex. : politique, arts, sport); – des médias; – des coutumes (ex. fêtes, alimentation, habillement); – du divertissement.

La dimension esthétique de la culture est reliée à l'art, qui transmet une vision du monde perçue ou imaginée par des créateurs à une époque donnée. La fréquentation de l'art permet entre autres à l'élève de se sensibiliser à l'imaginaire que véhiculent les œuvres québécoises et à la façon dont s'exprime un peuple à travers diverses formes artistiques.

Il s'agit entre autres : – de la littérature, de la poésie et du théâtre; – des arts visuels (peinture, dessin, sculpture, photographie, vidéographie); – des arts médiatiques; – du cinéma; – de la musique; – de la danse. (25)

Repères culturels

La culture constitue la toile de fond de toute situation d'apprentissage élaborée pour aider l'élève à développer les trois compétences du programme. En plus de contextualiser et d'ancrer les apprentissages liés tant à la langue qu'à l'intégration scolaire et sociale, les éléments répertoriés sous cette rubrique peuvent aider l'élève à mieux comprendre la culture québécoise et à y participer. Envisagée de façon globale, la culture se déploie selon plusieurs dimensions : sociolinguistique, sociologique, esthétique.

La dimension sociolinguistique, étroitement associée aux compétences langagières du programme, fait référence à l'aspect social des interactions et constitue un des facteurs qui déterminent le succès ou l'échec de la communication entre individus. C'est donc une dimension importante pour l'élève immigrant puisque les codes dans sa langue d'origine ne sont pas nécessairement les mêmes qu'en français.

Il s'agit entre autres :

- des conventions de la communication :
 - rituels d'interaction (ex. salutations, alternance des tours de parole);
 - code de politesse;
 - registre de langue;
- des éléments paralinguistiques (ex. intonation, expressions faciales qui traduisent l'émotion, regard, gestes, toucher, distance entre les individus pendant l'interaction);
- de l'humour.

La dimension sociologique recouvre les aspects liés à l'organisation et à la cohésion sociales et permet de mieux comprendre la société d'accueil et les membres qui la composent. Ainsi, cette dimension est associée à la compétence *S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise*. Les éléments qui en font partie peuvent être subtils (ex. les valeurs) ou visibles (ex. l'habillement).

Il s'agit entre autres :

- des valeurs et des croyances;
- des relations interpersonnelles (ex. amour, amitié);
- de l'organisation de la cellule familiale, du monde scolaire et du monde du travail (ex. hiérarchie, rôles);
- de la gestion du temps et de l'espace;
- de l'histoire (ex. grands événements, sites historiques, musées);
- de l'architecture (immeubles et monuments);
- de personnalités marquantes (ex. politique, arts, sport);
- des médias;
- des coutumes (ex. fêtes, alimentation, habillement);
- du divertissement.

La dimension esthétique de la culture est reliée à l'art, qui transmet une vision du monde perçue ou imaginée par des créateurs à une époque donnée. La fréquentation de l'art permet entre autres à l'élève de se sensibiliser à l'imaginaire que véhiculent les œuvres québécoises et à la façon dont s'exprime un peuple à travers diverses formes artistiques.

Il s'agit entre autres :

- de la littérature, de la poésie et du théâtre;
- des arts visuels (peinture, dessin, sculpture, photographie, vidéographie);
- des arts médiatiques;
- du cinéma;
- de la musique;
- de la danse.

(25)

Les éléments énumérés dans les trois dimensions fournissent donc des repères à partir desquels les réalités culturelles québécoises peuvent être abordées en classe. L'enseignant veillera à trouver des exemples qui répondront aux besoins des élèves.

Ainsi les films, les téléseries et les spectacles qui portent sur un personnage historique ou un événement important ou qui reprennent une œuvre littéraire québécoise sont autant de prétextes pour aborder la culture en classe.

Par l'entremise des médias, l'enseignant peut, par ailleurs, puiser dans l'actualité, riche en faits liés à la culture québécoise. Il peut également faire connaître aux élèves certains Québécois célèbres et les réalisations de grands bâtisseurs, en particulier ceux de leur région. Il les amènera aussi à s'interroger sur le monde qui les entoure et à observer la culture québécoise véhiculée dans le quotidien. (26)

Les éléments énumérés dans les trois dimensions fournissent donc des repères à partir desquels les réalités culturelles québécoises peuvent être abordées en classe. L'enseignant veillera à trouver des exemples qui répondront aux besoins des élèves.

Ainsi les films, les téléseries et les spectacles qui portent sur un personnage historique ou un événement important ou qui reprennent une œuvre littéraire québécoise sont autant de prétextes pour aborder la culture en classe.

Par l'entremise des médias, l'enseignant peut, par ailleurs, puiser dans l'actualité, riche en faits liés à la culture québécoise. Il peut également faire connaître aux élèves certains Québécois célèbres et les réalisations de grands bâtisseurs, en particulier ceux de leur région. Il les amènera aussi à s'interroger sur le monde qui les entoure et à observer la culture québécoise véhiculée dans le quotidien.

(26)

5.2.10. Stratégies d'apprentissage

5.2.10.1. Tableau – Stratégies métacognitives

5.2.10.2. Tableau – Stratégies orientées sur la réalisation de la tâche

5.2.11. Notions relatives au français

5.2.11.1. Tableau – Situation de communication

5.2.11.2. Tableau – Grammaire du texte

5.2.11.3. Tableau – Types de textes

5.2.11.4. Tableau – Grammaire de la phrase (3 pages)

5.2.11.5. Tableau – Lexique

5.2.12. Notions relatives à l'univers social

5.2.12.1. Tableau – Milieu scolaire

5.2.12.2. Tableau – Réalités géographiques

5.2.12.3. Tableau – Réalités historiques

5.2.12.4. Tableau – Éducation à la citoyenneté

5.3. Anglais, langue seconde

5.3.1. Présentation du domaine

5.3.1.1. Contribution du domaine des langues à la formation générale de l'élève

5.3.1.2. Relations entre le domaine des langues et les autres éléments du Programme de formation

Les langues première, seconde et tierce donnent accès aux textes courants et aux œuvres littéraires. Le choix et la mise en contexte de ces textes et de ces œuvres, présentés sur des supports médiatiques diversifiés, favorisent la découverte du monde et de l'être humain dans toute leur richesse, leur diversité et leur complexité. (81)

5.3.1.3. Points communs aux disciplines du domaine des langues

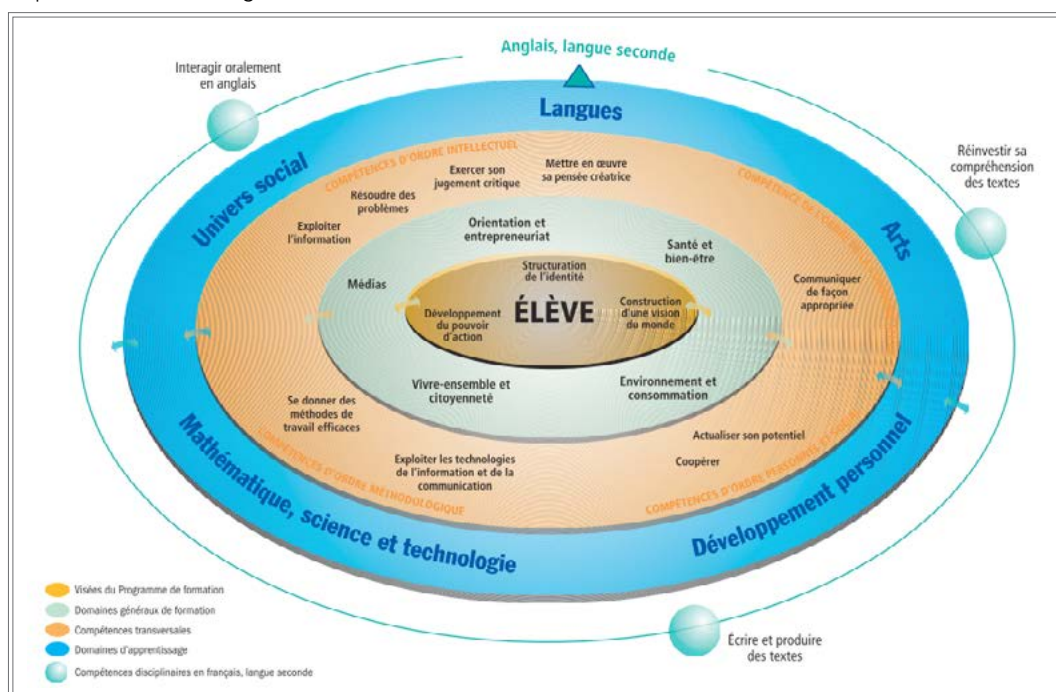
5.3.1.4. Image – Points communs aux disciplines du domaine des langues

5.3.2. Introduction commune

5.3.3. Image – Apport du programme de base d'anglais, langue seconde, au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (172)



5.3.4. Introduction au programme de base d'anglais, langue seconde

L'apprentissage de l'anglais, langue seconde (ALS), permet aux élèves du Québec de communiquer avec les anglophones du Québec, du Canada et de partout au monde. Cela leur permet également d'avoir accès à la richesse de l'information et des divertissements offerts par les médias anglophones : magazines, radio, télévision, technologies de l'information et de la communication (TIC), etc. Dans la classe d'ALS, les élèves construisent leur identité en coopérant, en discutant sur des valeurs, en échangeant des idées et des opinions et en réfléchissant sur leurs apprentissages. Ils développent un certain pouvoir d'action en assumant la responsabilité de leur apprentissage et en prenant part au choix des questions et sujets à explorer en classe. L'apprentissage de l'anglais leur permet de construire leur vision du monde en côtoyant de nouvelles cultures et en améliorant

leur compréhension des collectivités anglophones. L'apprentissage de l'anglais leur donne aussi un autre moyen de promouvoir leur propre culture. (173)

5.3.4.1. **Relations entre l'anglais, langue seconde, et les autres éléments du Programme de formation**

Les domaines généraux de formation abordent d'importants aspects de la vie contemporaine, auxquels les élèves doivent inévitablement faire face. Or, le programme d'anglais, langue seconde, est lié à tous les domaines généraux de formation, puisque la langue est un moyen d'apprendre à propos de ces aspects et d'en discuter. Par exemple, pour le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté, les élèves sont appelés à s'ouvrir au monde et à en respecter la diversité : c'est ce que les élèves font en découvrant d'autres cultures et en communiquant en anglais, langue de communication universelle, avec des membres de diverses communautés. Par ailleurs, l'intention éducative du domaine général de formation Médias est d'amener les élèves à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard de ceux-ci. Dans cette optique, ils se forment une opinion en réinvestissant leur compréhension des textes (l'une des compétences du programme d'ALS), au fur et à mesure qu'ils explorent, réagissent et produisent différents textes médiatiques. (174)

Les compétences transversales sont le point de convergence de toutes les disciplines et de toutes les activités scolaires et sont donc liées aux trois compétences du programme d'ALS. Ainsi, les élèves doivent coopérer pour assurer l'efficacité de leurs interactions orales en anglais. Le lien entre le réinvestissement de la compréhension de textes et la compétence transversale qui consiste à exploiter les technologies de l'information et de la communication devient évident quand les élèves utilisent des textes trouvés sur Internet et des cédéroms pour explorer des sujets ou lorsqu'ils ont recours à des logiciels pour organiser et élaborer leurs idées pendant la mise en œuvre des démarches d'écriture et de production. S'ils ont à écrire et produire des textes, ils doivent réfléchir à la meilleure façon d'exécuter une tâche et mettre en œuvre les ressources nécessaires; autrement dit, ils doivent se donner des méthodes de travail efficaces, soit une autre compétence transversale. (174)

5.3.4.2. **Intégration de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation**

5.3.4.2.1. Communauté d'apprenants

Le développement des compétences en anglais relève autant d'un effort individuel que d'un effort collectif. Les élèves collaborent et coopèrent. Il y a collaboration si deux élèves ou plus travaillent ensemble en vue d'atteindre un objectif individuel ou de générer un produit personnel comme la rédaction d'une publicité destinée au journal de l'école. Il y a coopération si deux élèves ou plus travaillent ensemble à atteindre un objectif commun, par exemple la planification d'une fête. La participation active à cette communauté d'apprenants leur permet d'apprendre à respecter les divergences de points de vue, à exprimer leurs propres opinions avec confiance et à utiliser des méthodes de travail efficaces. (175)

5.3.4.2.2. Ressources propices à un environnement linguistique riche

Les élèves doivent être plongés dans un riche environnement anglophone : la classe d'ALS leur offre des exemples de la langue et de la culture anglaises sous différentes formes, comme des affiches consacrées à la langue fonctionnelle, des banques d'expressions et des magazines pour

adolescents. Ils peuvent également contribuer à la création de cet environnement en affichant les documents qu'ils ont produits et en choisissant les ouvrages et les films utilisés pour la réalisation des tâches. Ainsi exposés à différents aspects de la culture tels que le cinéma, l'histoire et l'humour, ils en viennent à apprendre et apprécier la culture anglophone du Québec, du Canada et de partout au monde.

Les élèves doivent disposer de différentes ressources propices à l'apprentissage et à l'évaluation telles que les TIC, des banques d'expressions, des listes de vérification, des modèles, des dictionnaires et des grammaires. Ils profitent aussi des ressources humaines de la classe – enseignants et pairs – qui leur fournissent de la rétroaction comme soutien. Dans la classe et ailleurs, ils explorent des textes oraux, écrits et visuels authentiques. Il s'agit entre autres d'ouvrages illustrés, de journaux, de magazines, de publicités, d'émissions de radio et de télévision, de vidéos, de films, de sites Internet et de disques compacts. Pour la production de textes écrits et médiatiques, il faut mettre à la disposition des élèves la technologie appropriée (ex. télévision, magnétophones, lecteurs de cédéroms, Internet, logiciels de présentation et d'édition, et équipement informatique médiatique). (175)

5.3.4.2.3. Rôle de l'élève

5.3.4.2.4. Rôle de l'enseignant

5.3.4.2.5. Critères d'évaluation

5.3.4.2.6. Attentes de fin de cycle

5.3.4.2.7. Situations d'apprentissage et d'évaluation

5.3.4.2.7.1. *Caractéristiques prédominantes des situations d'apprentissage et d'évaluation*

5.3.4.2.8. Exemple d'une situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire : le Jour de la Terre

La situation suivante est un exemple des liens possibles entre les éléments du Programme de formation. Dans cette situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire, l'enseignant d'anglais, langue seconde, et les enseignants d'autres disciplines collaborent aux événements du Jour de la Terre, célébré le 22 avril au Canada.

Domaine général de formation Compétences transversales Anglais, langue seconde

Science et technologie Géographie

Enseignement moral et religieux catholique

Enseignement moral et religieux protestant

Enseignement moral

Environnement et consommation Axe de développement : Connaissance de l'environnement

Exploiter les technologies de l'information et de la communication Exploiter l'information

Interagir oralement en anglais Réinvestir sa compréhension des textes Écrire et produire des textes

Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique

Lire l'organisation d'un territoire

Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique

Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique

Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique (177)

Exemple d'une situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire : le Jour de la Terre

La situation suivante est un exemple des liens possibles entre les éléments du Programme de formation. Dans cette situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire, l'enseignant d'anglais, langue seconde, et les enseignants d'autres disciplines collaborent aux événements du Jour de la Terre, célébré le 22 avril au Canada.

Domaine général de formation	Environnement et consommation Axe de développement : Connaissance de l'environnement
Compétences transversales	Exploiter les technologies de l'information et de la communication Exploiter l'information
Anglais, langue seconde	Interagir oralement en anglais Réinvestir sa compréhension des textes Écrire et produire des textes
Science et technologie	Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique
Géographie	Lire l'organisation d'un territoire
Enseignement moral et religieux catholique	Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique
Enseignement moral et religieux protestant	Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique
Enseignement moral	Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique

(177)

5.3.4.2.8.1. *Le Jour de la Terre et les domaines généraux de formation*

5.3.4.2.8.2. *Le Jour de la Terre et les compétences transversales*

La compétence transversale qui consiste à exploiter les technologies de l'information et de la communication permet aux élèves d'apprendre à organiser leurs techniques de navigation sur Internet et leurs signets ainsi qu'à utiliser les moteurs de recherche appropriés pour consulter des sites spécialisés. (178)

5.3.4.2.8.3. *Le Jour de la Terre et les compétences en anglais, langue seconde*

Les élèves peuvent visiter des sites Internet pertinents en anglais ou se rendre à la bibliothèque à la recherche d'information sur les polluants sélectionnés. Au fur et à mesure de la recherche, ils échangent sur l'information trouvée et réagissent à l'information recueillie. Ils peuvent enfin réinvestir leur compréhension de l'information recueillie en illustrant le polluant et sa source. L'enseignant peut analyser les illustrations produites par les élèves et déterminer si leur utilisation de l'information est appropriée et dans quelle mesure ils ont su exprimer clairement leur message.

En classe d'ALS, les élèves peuvent échanger de l'information par courriel ou écrire à des groupes environnementalistes. Ils peuvent présenter les résultats de leur recherche dans une brochure, sur une affiche ou sous forme de document informatique multimédia. Ils peuvent aussi utiliser une grille de coévaluation pour commenter la pertinence du message ou une erreur de formulation. (178)

5.3.4.2.8.4. *Le Jour de la Terre et les autres matières*5.3.4.3. **Image – Anglais, langue seconde : Programme de base**5.3.4.4. **Compétence 1 – Interagir oralement en anglais**

5.3.4.4.1. Sens de la compétence

5.3.4.4.2. Compétence 1 et ses composantes

5.3.4.4.2.1. *Amorcer et entretenir une interaction orale, y répondre et y mettre fin*5.3.4.4.2.2. *Construire le sens du message*5.3.4.4.2.3. *Élargir son répertoire personnel et de ressources langagières*

5.3.4.4.3. Attentes de fin de cycle

5.3.4.4.4. Critères d'évaluation

5.3.4.5. **Compétence 2 – Réinvestir sa compréhension de textes**

5.3.4.5.1. Sens de la compétence

Pour développer cette compétence, les élèves explorent des textes authentiques qui sont sources d'information et de divertissement et qui mettent les élèves en contact avec la littérature et la culture de la communauté anglophone du Québec, du Canada et du reste du monde.

Au premier cycle du secondaire, ils connaissent déjà une gamme de textes dans leur langue maternelle. Le programme d'anglais, langue seconde, du primaire leur a présenté différents types de textes (courants, littéraires et informatifs) et ils ont réinvesti la compréhension qu'ils avaient de ces textes en accomplissant des tâches dans lesquelles l'enseignant les a beaucoup guidés ou en suivant des modèles explicites. Ils ont aussi appris à comparer le contenu du texte à leur propre réalité et à réagir aux textes. Dans le programme d'anglais du premier cycle du secondaire, ils écoutent, lisent et visionnent une gamme de textes authentiques qui correspondent à leur âge, à leurs champs d'intérêt et à leur niveau de développement langagier (ex. les paroles de chansons populaires, de la littérature jeunesse et des magazines). Par la démarche de réponse, leur rapport au texte se fait à un niveau supérieur à celui du primaire. Ils cherchent et choisissent eux-mêmes les textes, y réagissent, participent à la planification des tâches de réinvestissement et décident de la forme que prendra le réinvestissement de leur compréhension. Au premier cycle du secondaire, les élèves ont moins besoin du soutien de l'enseignant et de modèles explicites.

Pour développer cette compétence, les élèves commencent par se préparer à écouter, lire ou visionner un texte. Ils tiennent compte des éléments clés du texte, tels que le titre, les photos et les légendes d'un article de magazine imprimé ou électronique. Ils recourent aussi à des stratégies d'apprentissage, comme anticiper le contenu du texte, activer leurs connaissances antérieures sur le sujet ou faire des prédictions. Tout en écoutant, en lisant ou en visionnant des textes, ils prêtent attention au message global ou à des détails. Ils acceptent de ne pas comprendre tous les mots ou toutes les idées. Ils réagissent au texte, c'est-à-dire qu'ils y réfléchissent et établissent un rapport personnel avec le contenu pour ensuite aborder les points soulevés dans le texte dans une perspective qui dépasse leur propre réalité (voir la démarche de réponse à la page 20). Tout au long de cette démarche, ils construisent le sens des textes avec les autres élèves et avec l'enseignant. Guidés par ce dernier, ils échangent leurs impressions, leurs pensées, leurs sentiments, leurs opinions

et leurs interprétations du texte pour en arriver à une compréhension plus approfondie. Quand ils en ont une compréhension suffisante, ils mettent cette dernière à profit en la réinvestissant dans la réalisation de tâches signifiantes. Ils sélectionnent, organisent et adaptent l'information tout en coopérant avec leur pairs en utilisant les ressources nécessaires pour accomplir la tâche de réinvestissement. Pour réinvestir leur compréhension, ils interagissent oralement en anglais ou écrivent et produisent des textes, renforçant l'interdépendance des trois compétences du programme. Ils peuvent, par exemple, construire un modèle de scène, produire une bande dessinée, raconter une histoire ou la jouer, créer une présentation informatique multimédia. (182)

5.3.4.5.2. Compétence 2 et ses composantes

5.3.4.5.2.1. *Écouter, lire et visionner des textes*

5.3.4.5.2.2. *Construire le sens du texte*

5.3.4.5.2.3. *Démontrer sa compréhension du texte*

5.3.4.5.3. Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, les élèves démontrent leur compréhension de divers types de textes correspondant à leur âge, à leurs champs d'intérêt et à leur connaissance de la langue. Ils démontrent leur compréhension des textes en utilisant une démarche de réponse avec l'aide des autres élèves, d'incitations et des conseils de l'enseignant. Ils partagent leurs réactions lors de l'exploration des textes, établissent un lien personnel avec ces derniers et font quelquefois des généralisations au delà des textes eux-mêmes. Ils mettent à profit leur connaissance du texte (sens global, détails, éléments clés, etc.) en accomplissant des tâches qui leur font réinvestir leur compréhension. Avec l'aide des autres élèves et de l'enseignant, ils recourent à l'utilisation de stratégies de communication et d'apprentissage avec une confiance accrue. Avec de l'aide, ils recourent à divers types de ressources comme des dictionnaires et Internet. Ils demandent de l'aide à leurs pairs et, au besoin, à l'enseignant. (183)

5.3.4.5.4. Critères d'évaluation

5.3.4.6. **Compétence 3 – Écrire et produire des textes**

5.3.4.6.1. Sens de la compétence

Dans la démarche de production, les élèves expriment leurs idées, leurs pensées, leurs sentiments ou leurs messages en créant des textes médiatiques tels que des affiches ou des pages Web. La démarche de production comprend trois volets : la préproduction, la production et la postproduction. Tout au long de la démarche, les élèves découvrent les médias tant du point de vue du réalisateur que de celui du consommateur. Cette démarche repose sur la participation, sur la coopération des élèves entre eux et avec l'enseignant et sur leur réflexion sur l'apprentissage. Avec le temps, ils se constituent un répertoire personnel de ressources d'écriture et de production adaptées à leurs besoins individuels. Ils utilisent toute une gamme de textes courants, littéraires et informatifs. Ils emploient différents moyens d'écriture et de production et différentes stratégies de communication et d'apprentissage comme l'autorégulation. (184)

5.3.4.6.2. Compétence 3 et ses composantes

5.3.4.6.2.1. *Utiliser une démarche d'écriture personnalisée*

5.3.4.6.2.2. *Utiliser une démarche de production personnalisée*

Adapter la démarche à la tâche • Coopérer • Se préparer à produire • Produire le texte médiatique
 • Modifier et présenter le texte médiatique • Réfléchir à la démarche et au produit et en discuter
 • Utiliser des stratégies de communication et d'apprentissage et des ressources (185)



5.3.4.6.2.3. *Se constituer un répertoire personnel de ressources d'écriture et de production*

5.3.4.6.3. Attentes de fin de cycle

5.3.4.6.4. Critères d'évaluation

5.3.4.7. Image – Contenu de formation

5.3.4.8. Contenu de formation

5.3.4.8.1. Culture

5.3.4.8.1.1. *L'aspect esthétique de la culture*

- Cinéma* (ex. bandes-annonces, science-fiction, action, romances et comédies)
- Littérature (ex. contes populaires, mythes et légendes, poèmes, nouvelles, romans, biographies, autobiographies, littérature jeunesse)
- Musique (ex. chansons de feu de camp, chants traditionnels et populaires, chansons contemporaines, vidéoclips)
- Médias (ex. émissions de radio, journaux, magazines jeunesse, émissions de télévision : comédies de situation, dessins animés, téléromans, informations, messages publicitaires) (187)

5.3.4.8.1.2. *L'aspect sociologique de la culture*

5.3.4.8.1.3. *L'aspect sociolinguistique de la culture*

5.3.4.8.2. Répertoire de ressources langagières

5.3.4.8.2.1. *Langue fonctionnelle*5.3.4.8.2.2. *Autres éléments du vocabulaire*5.3.4.8.2.3. *Conventions linguistiques*5.3.4.8.2.4. *Se concentrer sur la forme (grammaire)*5.3.4.8.2.4.1. *Que signifie « se concentrer sur la forme (grammaire) » ?*5.3.4.8.2.4.2. *Perspective des élèves*5.3.4.8.2.4.3. *Perspective des enseignants*

5.3.4.8.3. Stratégies

5.3.4.8.3.1. *Les stratégies de communication*5.3.4.8.3.2. *Les stratégies d'apprentissage*

5.3.4.8.4. Démarches

5.3.4.8.4.1. *Démarche de réponse*5.3.4.8.4.1.1. *Comment les élèves utilisent-ils la démarche de réponse ?*5.3.4.8.4.2. *Démarche d'écriture*5.3.4.8.4.2.1. *Comment les élèves utilisent-ils la démarche d'écriture ?*5.3.4.8.4.2.1.1. *Se préparer à écrire*5.3.4.8.4.2.1.2. *Écrire une ou plusieurs ébauches*5.3.4.8.4.2.1.3. *Réviser*5.3.4.8.4.2.1.4. *Corriger*

Les élèves se concentrent sur les fautes techniques, notamment l'orthographe, l'usage de la majuscule, la ponctuation, la structure des phrases et les conventions linguistiques visées. Ils peuvent : – utiliser des ressources imprimées ou numériques comme des modèles écrits, des dictionnaires et des grammaires;

- consulter les autres élèves et l'enseignant. (191)

5.3.4.8.4.2.1.5. *Publier*

Si les élèves décident de publier le texte, ils peuvent : – choisir une forme convenant au produit (ex. un journal de classe ou une page Web)

- produire une version peaufinée; – la distribuer aux destinataires visés. (191)

5.3.4.8.4.3. *Démarche de production*

Au cours d'une démarche de production, les élèves s'expriment en créant des textes médiatiques (ex. affiches, récits en photos, vidéos, présentations multimédias sur ordinateur ou pages Web). La production d'un texte médiatique est une démarche récursive qui comprend trois étapes : la préproduction, la production et la post-production.

Elle repose sur la coopération et la discussion entre les élèves et avec l'enseignant. Les élèves ne sont pas tenus de compléter toute la démarche pour chaque texte médiatique : pour certains, seule la planification sera nécessaire, tandis que d'autres exigeront de se rendre en postproduction. La réflexion a lieu pendant toute la démarche de production. Les élèves personnalisent celle-ci avec le temps, à mesure qu'ils font l'expérience de différents textes médiatiques, modèles, outils et ressources. Ils en viennent à appliquer ce qui leur convient le mieux dans un contexte donné.

5.3.4.8.4.3.1. *Comment les élèves utilisent-ils la démarche de production ?*

5.3.4.8.4.3.1.1. *Préproduction*

Avant de produire un texte médiatique, les élèves peuvent : – faire un remue-méninges avec d'autres pour trouver un thème;

- choisir le type de texte médiatique à produire; – écrire une phrase fixant l'objectif comme : For our project, we are going to create posters that will be displayed in public buildings in the community, inviting others to help us clean up our neighbourhood park. Cette phrase guide le groupe tout au long de la tâche;
- activer les connaissances antérieures relatives au thème choisi, à la langue, au type de texte médiatique et à des expériences préalables;
- faire de la recherche sur le thème choisi à l'aide des ressources offertes par différents médias;
- clarifier, revoir ou confirmer le sens qu'a le texte médiatique pour eux;
- créer un script ou dessiner un scénario (il s'agit de déterminer l'objet, le contexte et le public cible; de faire la séquence des événements; de déterminer le contenu; de tenir compte de la longueur de la production; d'attribuer les rôles et les responsabilités au sein du groupe et d'en tirer parti);
- valider le texte médiatique en faisant une générale auprès d'un échantillon du public destinataire;
- ajuster en fonction de la rétroaction reçue (pour les besoins de la démarche de production, le terme « montage » désigne tous les ajustements faits). (192)

5.3.4.8.4.3.1.2. *Production*

À l'étape de la production, les élèves peuvent : – créer le texte médiatique en utilisant les ressources nécessaires et en tenant compte des éléments arrêtés au cours de l'étape de la préproduction;

- inclure les éléments propres au type de texte médiatique choisi, tels images, symboles et narration;
- utiliser une démarche d'écriture, selon la tâche à accomplir. (192)

5.3.4.8.4.3.1.3. *Postproduction*

À l'étape de la postproduction, les élèves peuvent :

- faire le montage, apporter les touches finales et d'ultimes ajustements en tenant compte de la rétroaction reçue;
- présenter le texte médiatique au public destinataire. (192)

5.3.4.8.5. *Textes*

Le terme « texte » désigne toute forme de communication – orale, écrite et visuelle – faisant appel à la langue anglaise. Les élèves écoutent, lisent ou visionnent différents textes courants, littéraires et informatifs correspondant à leur âge, à leurs champs d'intérêt et à leur connaissance de l'anglais. (193)

5.3.4.8.5.1. *Types*

- Les textes courants sont ceux qui traitent de culture populaire et de la vie quotidienne (ex. livres enregistrés, dessins animés, bandes dessinées, courriels, cartes de vœux, invitations, lettres, cartes postales, affiches, devinettes, chansons, histoires enregistrées sur vidéo, magazines jeunesse, textes sur cassettes, sites Web connexes).
- Les textes littéraires englobent la littérature enfantine et la littérature jeunesse (ex. récits d'aventure, biographies, textes dramatiques, fantaisie, fiction, livres illustrés, journaux intimes, légendes, textes multigenres, mystères, mythes, romans, poésie, science-fiction, nouvelles, pièces de théâtre et scénarios pour jeunes, sites Web connexes).
- Les textes informatifs sont tous les textes généraux ou instructifs (ex. publicités, annonces, formulaires de demandes, atlas, dictionnaires imprimés ou en ligne, directions, répertoires, documentaires, encyclopédies, formulaires, guides, instructions, étiquettes, magazines, manuels, cartes, notes, menus, messages, journaux, présentations multimédias, questionnaires, rapports, horaires, panneaux, sommaires, sondages, lignes du temps, sites Web connexes). (193)

5.3.4.8.5.2. *Éléments constitutifs*5.3.4.8.5.2.1. *Indices contextuels*5.3.4.8.5.2.2. *Éléments clés*

Nouvelles Personnages, lieu, histoire Articles de journaux

Titre, signature, manchette, photos, légendes Atlas

Cartes, graphiques, légendes Chansons Vers, chœur, mètre, rime Sites Web URL, cadres, hyperliens Publicités Photos, graphisme, slogan, musique, logo (193)

Nouvelles
<i>Personnages, lieu, histoire</i>
Articles de journaux
<i>Titre, signature, manchette, photos, légendes</i>
Atlas
<i>Cartes, graphiques, légendes</i>
Chansons
<i>Vers, chœur, mètre, rime</i>
Sites Web
<i>URL⁷, cadres, hyperliens</i>
Publicités
<i>Photos, graphisme, slogan, musique, logo</i>

7. L'URL (Uniform Resource Locator) est l'adresse Web ou l'emplacement où se trouve un document, un fichier ou toute autre ressource sur le World Wide Web.

(193)

5.3.5. **Image – Apport du programme de base d'anglais, langue seconde, au Programme de formation**

5.3.6. **Introduction au programme enrichi d'anglais, langue seconde**

5.3.6.1. **Relations entre l'anglais, langue seconde, et les autres éléments du Programme de formation**

Les domaines généraux de formation abordent d'importants aspects de la vie contemporaine, auxquels les élèves doivent inévitablement faire face. Or, le programme d'anglais, langue seconde, est lié à tous les domaines généraux de formation, puisque la langue est un moyen d'apprendre à propos de ces aspects et d'en discuter. Par exemple, pour le domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté, les élèves sont appelés à s'ouvrir au monde et à en respecter la diversité : c'est ce que les élèves font en découvrant d'autres cultures et en communiquant en anglais, langue de communication universelle, avec des membres de diverses communautés. Par ailleurs, l'intention éducative du domaine général de formation Médias est d'amener les élèves à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard de ceux-ci. Dans cette optique, ils se forment une opinion en réinvestissant leur compréhension des textes (l'une des compétences du programme d'ALS), au fur et à mesure qu'ils explorent, réagissent et produisent différents textes médiatiques. (198)

Les compétences transversales sont le point de convergence de toutes les disciplines et de toutes les activités scolaires et sont donc liées aux trois compétences du programme d'ALS. Ainsi, les élèves doivent coopérer pour assurer l'efficacité de leurs interactions orales en anglais. Le lien entre le réinvestissement de la compréhension de textes et la compétence transversale qui consiste à exploiter les technologies de l'information et de la communication devient évident quand les élèves utilisent des textes trouvés sur Internet et des cédéroms pour explorer des sujets ou lorsqu'ils ont recours à des logiciels pour organiser et élaborer leurs idées pendant la mise en œuvre des démarches d'écriture et de production. S'ils ont à écrire et produire des textes, ils doivent réfléchir à la meilleure façon d'exécuter une tâche et mettre en œuvre les ressources nécessaires; autrement dit, ils doivent se donner des méthodes de travail efficaces, soit une autre compétence transversale. (198)

Le programme d'ALS est aussi lié à d'autres disciplines du Programme de formation. L'apprentissage de l'anglais permet en effet aux élèves de construire des connaissances et d'élaborer des stratégies qui peuvent être réinvesties dans d'autres domaines d'étude et d'intérêt, en classe ou ailleurs. Il y a un lien évident entre l'anglais, langue seconde, et le français, langue d'enseignement : tous deux permettent aux élèves de développer leur capacité à écrire des textes en transférant l'apprentissage d'une discipline à une autre. En anglais, langue seconde, ils produisent des documents médiatiques, développant l'une des compétences du programme d'arts plastiques qui est la création d'images médiatiques. Ils déploient un raisonnement mathématique (programme de mathématique) s'ils doivent par exemple interpréter les résultats d'un sondage effectué en classe d'ALS. De plus, dans les projets interdisciplinaires, l'anglais devient un moyen additionnel d'accéder à certaines ressources. Les élèves peuvent faire de la recherche sur un événement historique en anglais, découvrir le sens des textes qu'ils trouvent et appliquer cette compréhension en français au développement de compétences propres au programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. (198)

5.3.6.2. **Intégration de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation**

5.3.6.2.1. Communauté d'apprenants

5.3.6.2.2. Ressources propices à un environnement linguistique riche

Les élèves du programme enrichi d'anglais, langue seconde, doivent être plongés dans un riche environnement anglophone et disposer de ressources abondantes et variées, soit les enseignants, les pairs, les parents, les membres de la communauté, leurs portfolios, Internet, des dictionnaires, des thésaurus, des grammaires, des notes personnelles, des travaux antérieurs, des banques d'expressions ainsi que des affiches avec des mots et expressions qui les incitent à la réflexion ou à la rétroaction. C'est en travaillant à l'aide de textes que les élèves apprennent la langue et la façon de l'utiliser. Les textes sont authentiques, variés et appropriés à leur âge, à leurs champs d'intérêt et à leur niveau de compétence linguistique. Ils sont tirés entre autres de magazines jeunesse, de romans de science-fiction et de documentaires. Les ouvrages étudiés en classe sont choisis parmi tout un éventail de genres, comme la littérature pour enfants et la littérature jeunesse et tout autre ouvrage qui intéresse de jeunes lecteurs adolescents. Pour écrire et produire des textes, les élèves doivent disposer d'un équipement audio et vidéo approprié (téléviseurs, magnétophones, lecteurs de cédéroms, logiciels de présentation et d'édition et équipement informatique de production médiatique). Dans la classe, on retrouve également des exemples de la culture anglophone : affiches, films, magazines pour adolescents et bandes dessinées. (199)

Les élèves contribuent à la création de cet environnement en affichant les documents qu'ils ont produits et en choisissant les ouvrages et films anglais utilisés en classe. Ils sont invités à utiliser les ressources anglaises disponibles dans la communauté locale, régionale ou mondiale, lorsque cela est possible. (199)

5.3.6.2.3. Rôle de l'élève

Les élèves participent, réfléchissent et assument leurs responsabilités de façon dynamique au sein de la communauté d'apprenants d'ALSE. Ils prennent une part active à leur apprentissage en discutant par exemple du contenu des situations d'apprentissage et d'évaluation, des ressources nécessaires pour accomplir une tâche ou de la forme du produit final. Plus ils ont la possibilité de contribuer à la planification de ce qui se déroule en classe, plus ils s'investissent comme participants responsables dans leur communauté d'apprenants. Leurs discussions, textes écrits, productions médiatiques et autres produits sont étroitement liés à leurs champs d'intérêt et leurs préoccupations personnels et au monde qui les entoure ou leurs amis, leur famille, leur école et leur communauté. Ils explorent les démarches de réponse, d'écriture et de production et sont encouragés à expérimenter avec les éléments propres à chaque étape de ces démarches. Pour personnaliser ces démarches, ils utilisent et adaptent chacune des étapes en fonction de leurs besoins, de leur style d'apprentissage et de la tâche à accomplir. Ce faisant, ils améliorent leur utilisation des stratégies de communication et d'apprentissage ainsi que des ressources. (200)

5.3.6.2.4. Rôle de l'enseignant

5.3.6.2.5. L'évaluation comme partie intégrante de l'apprentissage

5.3.6.2.5.1. *Critères d'évaluation*

5.3.6.2.5.2. *Attentes de fin de cycle*

5.3.6.2.6. Situations d'apprentissage et d'évaluation

5.3.6.2.6.1. *Caractéristiques prédominantes des situations d'apprentissage et d'évaluation*

5.3.6.2.7. Exemple d'une situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire : le Jour de la Terre

La situation suivante est un exemple des liens possibles entre les éléments du Programme de formation. Dans cette situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire, l'enseignant d'ALSE et les enseignants d'autres disciplines collaborent aux événements du Jour de la Terre, célébré le 22 avril au Canada.

Domaine général de formation Compétences transversales Anglais, langue seconde

Science et technologie Géographie

Enseignement moral et religieux catholique

Enseignement moral et religieux protestant

Enseignement moral

Environnement et consommation Axe de développement : Connaissance de l'environnement

Exploiter les technologies de l'information et de la communication Exploiter l'information

Interagir oralement en anglais Réinvestir sa compréhension des textes Écrire et produire des textes

- Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique
- Lire l'organisation d'un territoire
- Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique
- Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique
- Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique (202)

Exemple d'une situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire : le Jour de la Terre

La situation suivante est un exemple des liens possibles entre les éléments du Programme de formation. Dans cette situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire, l'enseignant d'ALSE et les enseignants d'autres disciplines collaborent aux événements du Jour de la Terre, célébré le 22 avril au Canada.

Domaine général de formation	Environnement et consommation Axe de développement : Connaissance de l'environnement
Compétences transversales	Exploiter les technologies de l'information et de la communication Exploiter l'information
Anglais, langue seconde	Interagir oralement en anglais Réinvestir sa compréhension des textes Écrire et produire des textes
Science et technologie	Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique
Géographie	Lire l'organisation d'un territoire
Enseignement moral et religieux catholique	Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique
Enseignement moral et religieux protestant	Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique
Enseignement moral	Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique

(202)

5.3.6.2.7.1. *Le Jour de la Terre et les domaines généraux de formation*

5.3.6.2.7.2. *Le Jour de la Terre et les compétences transversales*

La compétence transversale qui consiste à exploiter les technologies de l'information et de la communication permet aux élèves d'apprendre à organiser leurs techniques de navigation sur Internet et leurs signets ainsi qu'à utiliser les moteurs de recherche appropriés pour consulter des sites spécialisés.

La compétence transversale qui consiste à exploiter l'information est également visée, comme les élèves recueillent une abondance d'informations et de points en vue conflictuels lorsqu'ils font des recherches sur différentes préoccupations environnementales. Les élèves développent cette compétence en apprenant à systématiser la démarche de collecte de données, de compilation de l'information et de l'utilisation de cette dernière – autant d'éléments qui sont essentiels à une recherche efficace. Cette compétence peut être évaluée lors d'entrevues au cours desquelles les élèves discutent des sources d'information exploitées, de la pertinence de l'information recueillie et de la façon d'améliorer leurs techniques de recherche en vue d'effectuer une autre tâche similaire. (203)

5.3.6.2.7.3. *Le Jour de la Terre et les compétences en anglais, langue seconde*

Tout au long de la situation d'apprentissage et d'évaluation, les élèves interagissent oralement en anglais pour exécuter différentes activités telles qu'un remue-méninges, le partage d'informations, des discussions, la rédaction et la production de textes. L'enseignant et les élèves utilisent des grilles pour évaluer le degré de participation de ces derniers aux discussions et leur capacité de transmettre leur message. Les élèves peuvent visiter des sites Internet pertinents en anglais ou se rendre à la bibliothèque à la recherche d'information sur les polluants sélectionnés et leurs sources. Pendant leurs recherches, ils peuvent faire part de ce qu'ils ont trouvé et de leurs réactions aux autres. Ils peuvent réinvestir leur compréhension de l'information recueillie en sondant le voisinage à la recherche de sources possibles de ces polluants et faire rapport de leurs découvertes à la classe. L'enseignant peut analyser le rapport fait par les élèves et leur investigation dans le voisinage pour déterminer si leur utilisation de l'information est appropriée et dans quelle mesure ils ont su exprimer leur message. Sur la foi de ces rapports et des investigations dans le quartier, les élèves peuvent décider d'agir, c'est-à-dire écrire et produire un texte. Ils peuvent par exemple organiser une campagne d'envoi de lettres et écrire aux différents représentants élus pour les inviter à venir en classe discuter du problème et trouver des solutions. Ils peuvent aussi créer une vidéo et la présenter dans un centre communautaire pour sensibiliser le public ou encore dessiner des affiches annonçant un grand nettoyage communautaire organisé par la classe. Ils peuvent enfin recourir à une grille d'évaluation pour commenter les démarches personnalisées qui auront été utilisées et l'efficacité du message au profit des autres élèves. (203)

5.3.6.2.7.4. *Le Jour de la Terre et les autres matières*

5.3.6.3. **Image – Anglais, langue seconde : Programme enrichi**

5.3.6.4. **Compétence 1 – Interagir oralement en anglais**

5.3.6.4.1. Sens de la compétence

5.3.6.4.2. Compétence 1 et ses composantes

5.3.6.4.2.1. *Développer aisance et précision*

5.3.6.4.2.2. *Construire le sens du message*

5.3.6.4.2.3. *Prendre conscience de son évolution personnelle comme communicateur*

5.3.6.4.3. Attentes de fin de cycle

5.3.6.4.4. Critères d'évaluation

5.3.6.5. **Compétence 2 – Réinvestir sa compréhension de textes**

5.3.6.5.1. Sens de la compétence

Au premier cycle du secondaire, les jeunes continuent de se faire une opinion sur toutes sortes de questions et des sujets. Même s'il n'y a pas officiellement de programme d'ALS enrichi au primaire, les élèves d'ALSE se sont familiarisés avec une gamme de textes anglais. Au primaire, ils ont exploré différents types de textes (courants, littéraires et informatifs) et ont réinvesti leur compréhension de ces textes en exécutant diverses tâches. Au premier cycle du secondaire, ils écoutent, lisent et visionnent un éventail de textes authentiques convenant à leurs champs d'intérêt, à leur âge et à leur développement linguistique (par exemple des chansons populaires, de la littérature

jeunesse et des articles de journaux). La démarche de réponse leur permet d'approfondir les textes plus qu'au primaire. Au premier cycle du secondaire, ils cherchent et choisissent eux-mêmes les textes, y réagissent et participent à la planification et au choix des tâches qui leur permettront de réinvestir leur compréhension. (207)

Pour améliorer leur connaissance des types de textes – une composante de cette compétence –, les élèves écoutent, lisent et visionnent une variété de textes (courants, littéraires et informatifs) convenant à leur âge, à leurs champs d'intérêt et à leur connaissance de l'anglais. Ils tirent parti de leur connaissance antérieure de différents types de textes pour explorer les caractéristiques du texte écouté, lu ou visionné (ex. le titre, la signature et la légende d'une illustration d'un article de journal). L'utilisation de stratégies de communication et d'apprentissage et de ressources est un autre élément essentiel de cette composante. (207)

5.3.6.5.2. Compétence 2 et ses composantes

5.3.6.5.2.1. *Utiliser une démarche de production personnalisée*

5.3.6.5.2.2. *Exécuter une tâche de compréhension*

5.3.6.5.2.3. *Accroître sa connaissance des types de textes*

5.3.6.5.2.4. *Prendre conscience de son évolution personnelle comme auditeur, lecteur ou spectateur*

5.3.6.5.3. Attentes de fin de cycle

5.3.6.5.4. Critères d'évaluation

5.3.6.6. **Compétence 3 – Écrire et produire des textes**

5.3.6.6.1. Sens de la compétence

Même s'il n'y a pas officiellement de programme d'ALS enrichi au primaire, les élèves d'ALSE se sont familiarisés avec la démarche d'écriture en français, langue d'enseignement, et en ALS. Au primaire, les élèves suivent des modèles explicites et font l'expérience de modèles de rédaction plus ouverts, le tout avec l'aide et le soutien de l'enseignant. Au premier cycle du secondaire, les élèves d'ALSE élaborent des démarches d'écriture et de production personnalisées, qui guident leurs efforts d'écriture et de production de textes de types variés à différentes fins. Ils écrivent et produisent des textes qui répondent aux exigences de la tâche ou sont conformes à leur intention personnelle. Qu'ils écrivent (textes faits seulement à partir de mots imprimés ou écrits) ou produisent des textes médiatiques (textes qui peuvent comporter des éléments audio-visuels, visuels, imprimés, numériques ou audio), ils apprennent à exprimer des idées, des pensées, des sentiments et de l'information d'une manière cohérente et structurée, à toutes sortes de fins personnelles pertinentes. Ils expérimentent avec des éléments des démarches qu'ils appliquent à la rédaction et à la production de textes et élaborent progressivement un cadre individuel qui évolue en une démarche personnalisée. Tout au long du premier cycle, ils apprennent à maîtriser les démarches d'écriture et de production et commencent à développer un style personnel. Ils participent activement et régulièrement à la rédaction et à la production de textes à titre de membres d'une communauté d'apprenants. (209)

5. Exemples de textes médiatiques à produire : Textes audiovisuels : pièce de théâtre, publicité (imprimée ou vidéo), émission-débat ou variétés, nouvelles locales. Textes visuels ou imprimés : affiches, récits en photos, publicités, bandes dessinées, bulletins d'information sur la classe, journaux. Textes numériques : page Web, présentations multimédias. Textes audio : entrevues, nouvelles radiodiffusées, émissions de radio. (note de bas de page)

L'une des composantes de cette compétence consiste à utiliser des démarches d'écriture et de production personnalisées. Pour écrire et produire des textes efficaces et bien structurés, ils expérimentent avec divers éléments de ces démarches et adaptent ces dernières à la tâche. Ils explorent l'écriture et la production afin d'exprimer leurs pensées, leurs sentiments et leurs idées et commencent à développer un style personnel. Ils recourent à leur répertoire de ressources langagières en croissance pour écrire et produire un message pertinent, clairement formulé et approprié au contexte et au public visé. Ils formulent des demandes de rétroaction à leurs pairs et à l'enseignant, en font aux autres. Les idées et les informations obtenues des autres les aident à faire des choix éclairés et justifiés au moment de modifier un texte. Tout au long des démarches d'écriture et de production, ils en viennent à utiliser plus efficacement les stratégies de communication et d'apprentissage, par exemple encourager les autres, et à utiliser des ressources comme l'ordinateur et le portfolio. (209)

5.3.6.6.2. Compétence 3 et ses composantes

5.3.6.6.2.1. *Utiliser des démarches d'écriture et de production*

5.3.6.6.2.2. *Accroître son répertoire personnel de textes*

5.3.6.6.2.3. *Prendre conscience de son évolution personnelle comme auteur et producteur*

5.3.6.6.3. Attentes de fin de cycle

À la fin du premier cycle du secondaire, les élèves écrivent et produisent des textes courants, littéraires et informatifs qui traduisent leur capacité supérieure et leur style personnel émergent. Ils écrivent et produisent des textes qui respectent les exigences de la tâche et leur intention personnelle. Pour écrire ou produire un texte efficace et bien structuré, ils emploient des démarches d'écriture et de production personnalisées qu'ils adaptent à la tâche avec une aisance croissante. Ils puisent dans leur répertoire langagier grandement accru pour produire un texte pertinent qui tient compte du contexte et du public. Ils écrivent et produisent un texte bien formulé qui est aisément compris. Ils demandent régulièrement de la rétroaction (des autres élèves et de l'enseignant), l'assimilent et en fournissent, le tout de manière régulière. Ils gèrent des stratégies de communication et d'apprentissage, comme le fait d'encourager les autres, et utilisent des ressources, comme l'ordinateur et le portfolio, avec une autonomie croissante. Ils réfléchissent régulièrement à leurs réussites et à leurs difficultés et apportent les modifications nécessaires à l'apprentissage continu de la langue anglaise. (210)

5.3.6.6.4. Critères d'évaluation

5.3.6.7. Image – Contenu de formation

5.3.6.8. Contenu de formation

5.3.6.8.1. Culture

5.3.6.8.1.1. *Aspect esthétique de la culture*

- Cinéma* (ex. bandes-annonces, science-fiction, action, romances et comédies)
- Littérature (ex. contes populaires, mythes et légendes, poèmes, nouvelles, romans, biographies, autobiographies, littérature jeunesse)
- Musique (ex. chansons de feu de camp, chants traditionnels et populaires, chansons contemporaines, vidéoclips)
- Médias (ex. émissions de radio, journaux, magazines jeunesse, émissions de télévision : comédies de situation, dessins animés, téléromans, informations, messages publicitaires) (212)

5.3.6.8.1.2. *Aspect sociologique de la culture*

5.3.6.8.1.3. *Aspect sociolinguistique de la culture*

5.3.6.8.2. Répertoire de ressources langagières

5.3.6.8.2.1. *Langue fonctionnelle*

5.3.6.8.2.2. *Autres éléments du vocabulaire*

5.3.6.8.2.3. *Conventions linguistiques*

5.3.6.8.2.4. *Se concentrer sur la forme (grammaire)*

5.3.6.8.2.4.1. *Que signifie « se concentrer sur la forme (grammaire) » ?*

5.3.6.8.2.4.2. *Comment se concentrer sur la forme dans le contexte d'un programme axé sur les élèves ?*

5.3.6.8.2.4.3. *Registre linguistique*

5.3.6.8.2.4.4. *Public*

Lorsqu'ils parlent ou qu'ils écrivent et produisent des textes, les élèves d'ALSE sont de plus en plus sensibles au public, constitué d'une ou de plusieurs personnes : autres élèves, famille, adultes en qui ils ont confiance, enseignants et autres membres de la communauté, y compris la communauté Internet. (214)

5.3.6.8.3. Stratégies

5.3.6.8.3.1. *Les stratégies de communication*

5.3.6.8.3.2. *Les stratégies d'apprentissage*

5.3.6.8.4. Démarches

5.3.6.8.4.1. *Démarche de réponse*

5.3.6.8.4.1.1. *Comment les élèves utilisent-ils la démarche de réponse ?*

5.3.6.8.4.1.1.1. Explorer le texte

5.3.6.8.4.1.1.2. Établir un lien personnel avec le texte

5.3.6.8.4.1.1.3. Généraliser pour dépasser le cadre du texte

5.3.6.8.5. Exemples de questions pour aider les élèves à réagir aux textes en groupes de discussion

Exemples de questions pour aider les élèves à réagir aux textes en groupes de discussion

Les questions peuvent être données aux groupes d'élèves pour les aider à réagir aux textes.

Textes courants (téléroman)

How do these characters compare with people you know?

How do you explain your attraction or aversion to a particular show?

Textes littéraires (nouvelle)

To what extent do you agree or disagree with the way the character(s) think(s) and act(s)? At this point, how do you think the story will end? How would you like it to end?

Textes informatifs (article de journal)

How did you feel as you read this article? Why did you feel this way?

How was the material presented in order to appeal to a particular audience? (217)

5.3.6.8.6.

Soutien à la démarche de réponse

Arbre conceptuel Sociogramme Synopsis

Organisateur graphique

Programme de formation de l'école québécoise

Questions ouvertes Jeu de rôles

Improvisation Journal à double entrée Soutien à la démarche de réponse

Journal de réponse Journal-dialogue

Un journal de réponse peut être un livret, un cahier, un dossier ou un fichier électronique. Les élèves y notent ce qu'ils ont écouté, lu, vu ou discuté. Ils peuvent noter leurs réactions personnelles, leurs questions, leurs réflexions, leurs prédictions, les commentaires faits pendant et après la lecture et toute autre information qu'ils considèrent comme importante.

Un journal-dialogue est une conversation écrite continue entre élèves ou avec l'enseignant. Il fournit un compte rendu écrit des discussions sur les textes.

Le journal à double entrée donne aussi aux élèves la possibilité de prendre des notes et de réagir individuellement à un texte. Les pages sont divisées en deux colonnes. À gauche : tout ce que les élèves considèrent comme important au sujet du texte (citations, événements, description d'un personnage, faits et symboles visuels récurrents). À droite : observations personnelles, réactions et liens avec le texte vis-à-vis de l'entrée pertinente.

Cercle littéraire

Le cercle littéraire est une discussion en petits groupes à partir de textes. La discussion peut porter sur un seul texte, sur différents textes écrits ou produits par une personne, sur différents textes touchant un même thème ou différents textes d'un même genre. Le journal de réponse ou le journal-dialogue peut aider les élèves à participer aux discussions.

Les questions ouvertes encouragent les élèves à réfléchir aux textes pour mieux les comprendre.

En interprétant un rôle, les élèves explorent et expriment les pensées et les sentiments d'un personnage. Le jeu de rôles contribue à approfondir leur compréhension des personnages dans un contexte particulier.

L'improvisation plonge les élèves dans une activité spontanée, qui n'est ni écrite ni répétée. C'est un moyen efficace de développer des idées et d'inventer des scènes et des personnages. Il stimule la concentration et la coopération et fournit aux élèves une tribune propice à un échange verbal rapide.

L'arbre conceptuel est un schéma qui aide les élèves à relier des idées entre elles. C'est une technique pour prendre des notes, développer un concept ou résumer de l'information.

Le sociogramme est un schéma qui aide les élèves à voir l'évolution des personnages d'un texte et leurs interrelations. C'est un moyen efficace de mettre en lumière les actions, les traits personnels et les interrelations des personnages à l'aide de l'information trouvée dans le texte.

Le synopsis est aussi un schéma qui aide les élèves à visualiser la progression des événements d'un texte. C'est une technique efficace pour mettre en lumière les événements qui ont eu lieu.

L'organisateur graphique est un outil éducatif servant à illustrer les connaissances antérieures qu'ont les élèves d'un sujet ou d'un texte. Exemples : diagrammes S E A (ce que je Sais, ce que j'Espère apprendre et ce que j'ai Appris), diagrammes en T, diagrammes de Venn, réseaux d'idées, etc. (217)

Exemples de questions pour aider les élèves à réagir aux textes en groupes de discussion

Les questions peuvent être données aux groupes d'élèves pour les aider à réagir aux textes.

Textes courants (téléroman)

How do these characters compare with people you know?

How do you explain your attraction or aversion to a particular show?

Textes littéraires (nouvelle)

To what extent do you agree or disagree with the way the character(s) think(s) and act(s)? At this point, how do you think the story will end? How would you like it to end?

Textes informatifs (article de journal)

How did you feel as you read this article? Why did you feel this way? How was the material presented in order to appeal to a particular audience?

Soutien à la démarche de réponse

Journal de réponse	Un journal de réponse peut être un livret, un cahier, un dossier ou un fichier électronique. Les élèves y notent ce qu'ils ont écouté, lu, vu ou discuté. Ils peuvent noter leurs réactions personnelles, leurs questions, leurs réflexions, leurs prédictions, les commentaires faits pendant et après la lecture et toute autre information qu'ils considèrent comme importante.
Journal-dialogue	Un journal-dialogue est une conversation écrite continue entre élèves ou avec l'enseignant. Il fournit un compte rendu écrit des discussions sur les textes.
Journal à double entrée	Le journal à double entrée donne aussi aux élèves la possibilité de prendre des notes et de réagir individuellement à un texte. Les pages sont divisées en deux colonnes. À gauche : tout ce que les élèves considèrent comme important au sujet du texte (citations, événements, description d'un personnage, faits et symboles visuels récurrents). À droite : observations personnelles, réactions et liens avec le texte vis-à-vis de l'entrée pertinente.
Cercle littéraire	Le cercle littéraire est une discussion en petits groupes à partir de textes. La discussion peut porter sur un seul texte, sur différents textes écrits ou produits par une personne, sur différents textes touchant un même thème ou différents textes d'un même genre. Le journal de réponse ou le journal-dialogue peut aider les élèves à participer aux discussions.
Questions ouvertes	Les questions ouvertes encouragent les élèves à réfléchir aux textes pour mieux les comprendre.
Jeu de rôles	En interprétant un rôle, les élèves explorent et expriment les pensées et les sentiments d'un personnage. Le jeu de rôles contribue à approfondir leur compréhension des personnages dans un contexte particulier.
Improvisation	L'improvisation plonge les élèves dans une activité spontanée, qui n'est ni écrite ni répétée. C'est un moyen efficace de développer des idées et d'inventer des scènes et des personnages. Il stimule la concentration et la coopération et fournit aux élèves une tribune propice à un échange verbal rapide.
Arbre conceptuel	L'arbre conceptuel est un schéma qui aide les élèves à relier des idées entre elles. C'est une technique pour prendre des notes, développer un concept ou résumer de l'information.
Sociogramme	Le sociogramme est un schéma qui aide les élèves à voir l'évolution des personnages d'un texte et leurs interrelations. C'est un moyen efficace de mettre en lumière les actions, les traits personnels et les interrelations des personnages à l'aide de l'information trouvée dans le texte.
Synopsis	Le synopsis est aussi un schéma qui aide les élèves à visualiser la progression des événements d'un texte. C'est une technique efficace pour mettre en lumière les événements qui ont eu lieu.
Organisateur graphique	L'organisateur graphique est un outil éducatif servant à illustrer les connaissances antérieures qu'ont les élèves d'un sujet ou d'un texte. Exemples : diagrammes S E A (ce que je Sais, ce que j'Espère apprendre et ce que j'ai Appris), diagrammes en T, diagrammes de Venn, réseaux d'idées, etc.

(217)

5.3.6.8.6.1. *Démarche d'écriture*

5.3.6.8.6.1.1. *Comment les élèves utilisent-ils la démarche d'écriture?*

5.3.6.8.6.1.1.1. Se préparer à écrire

5.3.6.8.6.1.1.2. Écrire une ou plusieurs ébauches

5.3.6.8.6.1.1.3. Réviser

5.3.6.8.6.1.1.4. Corriger

Les élèves se concentrent sur les fautes techniques, notamment l'orthographe, l'usage de la majuscule, la ponctuation, la structure des phrases et les conventions linguistiques visées. Ils peuvent :

- utiliser des ressources imprimées ou numériques comme des modèles écrits, des dictionnaires et des grammaires;
- consulter les autres élèves et l'enseignant. (218)

5.3.6.8.6.1.1.5. Publier

(La publication est facultative. Parfois les élèves produiront une copie peaufinée et la distribueront aux destinataires visés.)

Si les élèves décident de publier un texte, ils peuvent :

- choisir une forme convenant au produit (ex. un journal de classe, une page Web)
- la distribuer aux destinataires visés.

5.3.6.8.6.2. *Démarche de production*

Au cours d'une démarche de production, les élèves s'expriment en créant des textes médiatiques (ex. affiches, récits en photos, vidéos, présentations multimédias sur ordinateur ou pages Web). La production d'un texte médiatique est une démarche récursive qui comprend trois étapes : la préproduction, la production et la post-production.

Elle repose sur la coopération et la discussion entre les élèves et avec l'enseignant. Les élèves ne sont pas tenus de compléter toute la démarche pour chaque texte médiatique : pour certains, seule la planification sera nécessaire, tandis que d'autres exigeront de se rendre en postproduction. La réflexion a lieu pendant toute la démarche de production. Les élèves personnalisent celle-ci avec le temps, à mesure qu'ils font l'expérience de différents textes médiatiques, modèles, outils et ressources. Ils en viennent à appliquer ce qui leur convient le mieux dans un contexte donné. (219)

5.3.6.8.6.2.1. *Comment les élèves utilisent-ils la démarche de production?*

5.3.6.8.6.2.1.1. Préproduction

Avant de produire un texte médiatique, les élèves peuvent :

- faire un remue-méninges avec d'autres pour trouver un thème;
- choisir le type de texte médiatique à produire;
- écrire une phrase fixant l'objectif comme : For our project, we are going to create posters that will be displayed in public buildings in the community, inviting others to help us clean up our neighbourhood park. Cette phrase guide le groupe tout au long de la tâche;
- activer les connaissances antérieures relatives au thème choisi, à la langue, au type de texte médiatique et aux expériences préalables;
- faire de la recherche sur le thème choisi à l'aide des ressources offertes par différents médias;

- utiliser une démarche de réponse personnalisée pour clarifier, reformuler ou confirmer le sens qu'a pour eux le texte médiatique;
- créer un script ou dessiner un scénario (il s'agit de déterminer l'objet, le contexte et le public cible; de faire la séquence des événements; de déterminer le contenu; de tenir compte de la longueur de la production; d'attribuer les rôles et les responsabilités au sein du groupe et d'en tirer parti);
- valider le texte médiatique en faisant une générale auprès d'un échantillon du public destinataire;
- ajuster en fonction de la rétroaction reçue (pour les besoins de la démarche de production, le terme « montage » désigne tous les ajustements faits). (219)

5.3.6.8.6.2.1.2. Production

À l'étape de la production, les élèves peuvent :

- créer le texte médiatique en utilisant les ressources nécessaires et en tenant compte des éléments arrêtés au cours de l'étape de la préproduction;
- inclure les éléments propres au type de texte médiatique choisi, tels images, symboles et narration;
- utiliser une démarche d'écriture, selon la tâche à accomplir. (219)

5.3.6.8.6.2.1.3. Postproduction

À l'étape de la postproduction, les élèves peuvent : – faire le montage, apporter les touches finales et d'ultimes ajustements en tenant compte de la rétroaction reçue;

- faire une réflexion sur la réaction et la rétroaction du public;
- faire une réflexion sur la démarche de production, individuellement et avec le groupe de production;
- faire une réflexion sur la coopération, individuellement et avec le groupe de production;
- faire une réflexion sur l'acquisition de la langue, individuellement et avec le groupe de production;
- faire une réflexion sur le produit, individuellement et avec le groupe de production. (219)

5.3.6.8.7. Textes

5.3.6.8.7.1. Types

- Les textes courants sont ceux qui traitent de culture populaire et de la vie quotidienne (ex. livres enregistrés, dessins animés, bandes dessinées, courriels, cartes de vœux, invitations, lettres, cartes postales, affiches, devinettes, chansons, histoires enregistrées sur vidéo, magazines jeunesse, textes sur cassettes, sites Web connexes).
- Les textes littéraires englobent la littérature enfantine et la littérature jeunesse (ex. récits d'aventure, biographies, textes dramatiques, fantaisie, fiction, livres illustrés, journaux intimes, légendes, textes multi-genres, mystères, mythes, romans, poésie, science-fiction, nouvelles, pièces de théâtre et scénarios pour jeunes, sites Web connexes).
- Les textes informatifs sont tous les textes généraux ou instructifs (ex. publicités, annonces, formulaires de demandes, atlas, dictionnaires imprimés ou en ligne, directions, répertoires, documentaires, encyclopédies, formulaires, guides, instructions, étiquettes, magazines, manuels, cartes, notes, menus, messages, journaux, présentations multimédias, questionnaires, rapports, horaires, panneaux, sommaires, sondages, lignes du temps, sites Web connexes). (220)

5.3.6.8.7.2. *Éléments constitutifs*5.3.6.8.7.2.1. *Indices contextuels*5.3.6.8.7.2.2. *Éléments clés*

Nouvelles
 Personnages, lieu, histoire
 Articles de journaux
 Titre, signature, manchette, photos, légendes
 Atlas
 Cartes, graphiques, légendes
 Chansons
 Vers, chœur, mètre, rime
 Sites Web URL⁸, cadres, hyperliens
 Publicités
 Photos, graphisme, slogan, musique, logo (220)

Nouvelles
<i>Personnages, lieu, histoire</i>
Articles de journaux
<i>Titre, signature, manchette, photos, légendes</i>
Atlas
<i>Cartes, graphiques, légendes</i>
Chansons
<i>Vers, chœur, mètre, rime</i>
Sites Web
<i>URL⁸, cadres, hyperliens</i>
Publicités
<i>Photos, graphisme, slogan, musique, logo</i>

(220)

6.1. Mathématique

6.1.1. Image – Les compétences disciplinaires du domaine et le Programme de formation

6.1.2. Présentation du domaine

En outre, les savoirs disciplinaires ainsi que les objets technologiques qui en sont issus sont imprégnés des contextes historiques, sociaux, économiques et culturels qui les ont engendrés. Réciproquement, les développements dans le domaine ont directement contribué à modifier notre environnement et à déterminer nos modes de vie. Ainsi, certaines retombées des technologies de l'information et de la communication ont révolutionné nos manières de travailler et de communiquer, voire nos modes de pensée. (225)

6.1.2.1. Contribution du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie à la formation générale de l'élève

6.1.2.2. Relations entre le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie et les autres éléments du Programme de formation

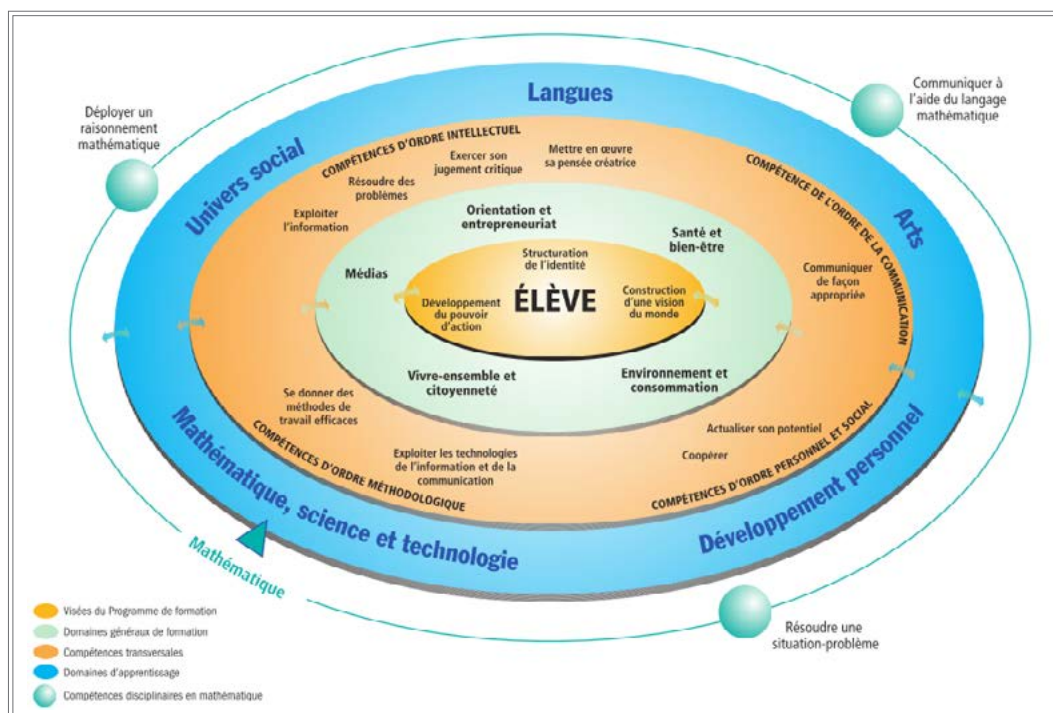
6.1.2.3. Points communs aux disciplines du domaine mathématique, de la science et de la technologie

6.1.2.4. Image – Points communs aux disciplines du domaine mathématique, de la science et de la technologie

6.1.3. Apport du programme de mathématique au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (230)



6.1.4. **Image – Contribution de l'apprentissage de la mathématique à la formation de l'élève**

6.1.5. **Présentation de la discipline**

La mathématique se trouve dans une multitude d'activités de la vie courante : on s'en sert dans les médias, les arts, l'architecture, la biologie, l'ingénierie, l'informatique, les assurances, la conception d'objets divers, etc. On ne saurait toutefois apprécier et saisir cette omniprésence sans acquérir certaines connaissances de base dans les différents champs de la mathématique : arithmétique, algèbre, probabilité, statistique et géométrie. Parce qu'elles permettent de reconnaître la place occupée par la mathématique dans la réalité de tous les jours, ces connaissances représentent pour chacun une occasion d'enrichir sa vision du monde. (231)

Le recours à la technologie (calculatrice, ordinateur, etc.) peut constituer une aide précieuse pour soutenir la démarche de l'élève dans le traitement d'une situation donnée. En permettant l'exploration, la simulation et la représentation de situations plus nombreuses et plus diversifiées, la technologie favorise aussi bien l'émergence que la compréhension de concepts et de processus mathématiques. Elle augmente l'efficacité des élèves dans les tâches qui leur sont proposées et facilite la communication. (232)

6.1.5.1. **Relation entre la mathématique et les autres éléments du Programme de formation**

6.1.5.1.1. Relations avec les domaines généraux de formation

6.1.5.1.1.1. *Orientation et entrepreneuriat*

6.1.5.1.1.2. *Vivre-ensemble et citoyenneté*

6.1.5.1.1.3. *Consommation*

6.1.5.1.1.4. *Médias*

Le développement du sens éthique et critique, notamment à l'égard des médias, est favorisé par l'exercice du raisonnement mathématique. En mobilisant différents modes de représentation de même que les raisonnements proportionnel, probabiliste et statistique, l'élève peut établir des comparaisons et jauger l'écart entre la réalité et l'idée que certains s'en font. La réalisation de sondages l'aide à comprendre comment leurs résultats constituent des sources d'information dont peuvent s'inspirer les médias pour élaborer articles et éditoriaux. (234)

6.1.5.1.1.5. *Santé et bien-être*

6.1.5.1.1.6. *Environnement*

6.1.5.1.2. Relations avec les compétences transversales

6.1.5.1.3. Relations avec les autres disciplines

La création d'images personnelles ou médiatiques en arts plastiques se prête bien au raisonnement géométrique et à l'exploitation de concepts et de processus mathématiques, puisqu'il faut organiser dans l'espace des formes bidimensionnelles et tridimensionnelles. (235)

6.1.5.2. **Images – Vision systémique de liens interdisciplinaires**

6.1.5.3. Contexte pédagogique

6.1.5.3.1. Des situations d'apprentissage et d'évaluation ouvertes sur la complexité

6.1.5.3.2. Un matériel adéquat et diversifié

Pour exercer ses compétences, l'élève exploite, selon l'activité visée, diverses ressources matérielles, notamment du matériel de manipulation et des outils tels que des blocs géométriques, des objets, du papier quadrillé, des instruments de géométrie, une calculatrice et des logiciels. Il consulte, au besoin, différentes sources d'information à la bibliothèque ou sur Internet. Il fait également appel à des ressources humaines, particulièrement celles de son milieu scolaire ou de sa communauté.

La technologie, qui influe sur la mathématique et sur son utilisation, ne saurait se substituer aux activités intellectuelles. Elle demeure cependant d'une grande utilité. Elle permet notamment à l'élève de faire des apprentissages en mathématique, d'explorer des situations plus complexes, de manipuler un grand nombre de données, d'utiliser une diversité de modes de représentation, de simuler et de faciliter des calculs fastidieux. Il peut ainsi se consacrer à des activités significatives, développer ses aptitudes en calcul mental et approfondir le sens des concepts et des processus mathématiques. Les logiciels de géométrie dynamique constituent une bonne illustration de l'apport de la technologie. Ces logiciels permettent à l'élève de manipuler plus facilement certaines figures, d'explorer différentes situations, de découvrir certaines propriétés des figures ou encore d'en construire à partir de leurs définitions et de leurs propriétés et, ainsi, de consolider ses savoirs géométriques. (238)

6.1.5.3.3. Une évaluation appropriée

6.1.6. Image – Portrait d'une situation mobilisant des éléments du programme de formation

Situation d'apprentissage

Lors d'un questionnaire sur l'environnement, qui porte notamment sur le degré de sensibilisation d'une population à l'égard du recyclage, une des questions retenues concerne les quantités de déchets produits et recyclés. Par cette activité, les élèves devront mettre à profit leur aptitude à communiquer à l'aide du langage mathématique.

En se documentant sur le sujet, l'élève mobilise et enrichit ses réseaux de concepts et de processus. Il est amené à analyser différentes sources d'information ou à consulter des personnes-ressources dans sa communauté. Il se réfère à des documents électroniques, à des journaux ou à des livres qui contiennent des informations livrées sous différentes formes : textes, données numériques, pourcentages, tableaux, graphiques, etc.

Il interprète ces données en exploitant son sens du nombre et de la proportionnalité. Il établit un plan de communication dans lequel il utilise, au besoin, différents modes de représentation tels que des tableaux ou des graphiques pour mieux les visualiser et en dégager d'autres informations. Cela peut l'amener à établir des comparaisons.

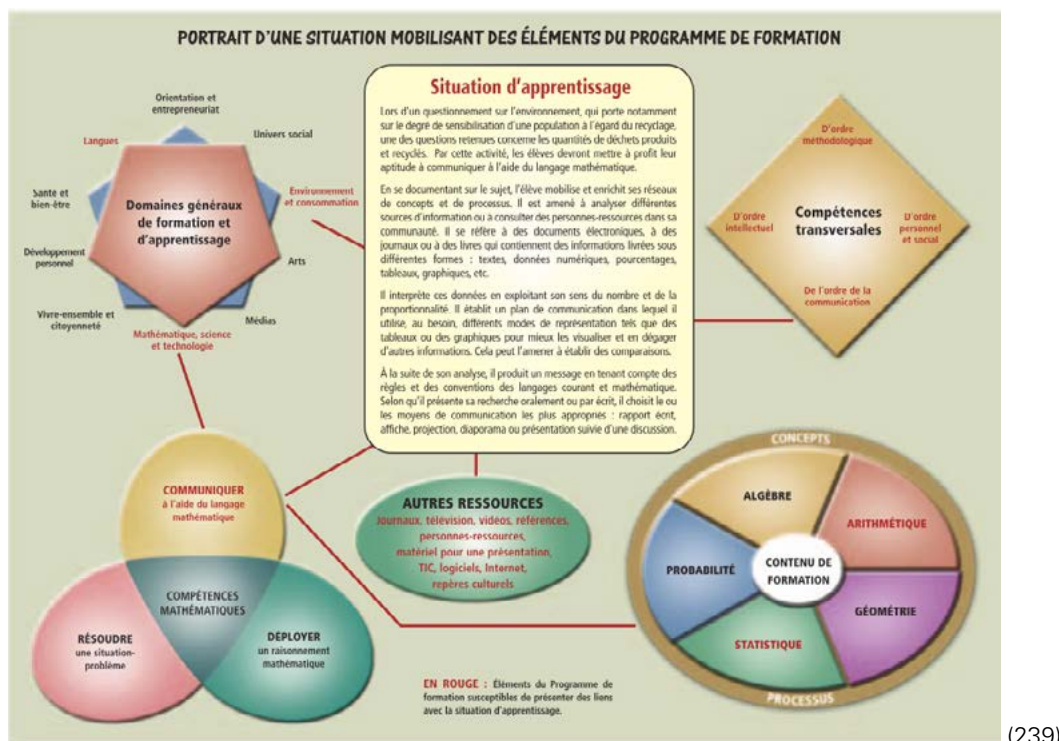
À la suite de son analyse, il produit un message en tenant compte des règles et des conventions des langages courant et mathématique. Selon qu'il présente sa recherche oralement ou par écrit,

il choisit le ou les moyens de communication les plus appropriés : rapport écrit, affiche, projection, diaporama ou présentation suivie d'une discussion. (239)

AUTRES RESSOURCES

Journaux, télévision, vidéos, références, personnes-ressources,

matériel pour une présentation, TIC, logiciels, Internet, repères culturels (239)



(239)

6.1.7. Compétence 1 – Résoudre une situation-problème

6.1.7.1. Sens de la compétence

En géométrie, il passe de l'observation au raisonnement. Il énonce et mobilise des propriétés, des définitions et des relations pour analyser et résoudre une situation-problème. Il construit des figures au besoin, à l'aide d'instruments ou de logiciels de géométrie dynamique, et il manipule des expressions numériques ou algébriques, en particulier pour le calcul de longueurs et d'aires. L'élève interprète et écrit les résultats numériques obtenus en utilisant les unités de mesure appropriées à la situation. (240)

6.1.7.2. Compétence 1 et ses composantes

6.1.7.2.1. Décoder les éléments qui se prêtent à un traitement mathématique

6.1.7.2.2. Représenter la situation-problème par un modèle mathématique

6.1.7.2.3. Élaborer une solution mathématique

6.1.7.2.4. Valider la solution

- 6.1.7.2.5. Partager l'information relative à la solution
- 6.1.7.3. **Attentes de fin de cycle**
- 6.1.7.4. **Critères d'évaluation**
- 6.1.8. **Compétence 2 – Déployer un raisonnement mathématique**
- 6.1.8.1. **Sens de la compétence**
- 6.1.8.2. **Compétence 2 et ses composantes**
 - 6.1.8.2.1. Former et appliquer des réseaux de concepts et de processus mathématiques
 - 6.1.8.2.2. Établir des conjectures
 - 6.1.8.2.3. Réaliser des démonstrations ou des preuves
- 6.1.8.3. **Attentes de fin de cycle**
- 6.1.8.4. **Critères d'évaluation**
- 6.1.9. **Compétence 3 – Communiquer à l'aide du langage mathématique**
- 6.1.9.1. **Sens de la compétence**
- 6.1.9.2. **Compétence 3 et ses composantes**
 - 6.1.9.2.1. Analyser une situation de communication à caractère mathématique
 - 6.1.9.2.2. Interpréter ou transmettre des messages à caractère mathématique
 - 6.1.9.2.3. Produire un message à caractère mathématique
- 6.1.9.3. **Attentes de fin de cycle**
- 6.1.9.4. **Critères d'évaluation**
- 6.1.10. **Contenu de formation**
- 6.1.11. **Image – Liens interdisciplinaires**
- 6.1.12. **Arithmétique et algèbre**
 - 6.1.12.1. **Arithmétique**
 - 6.1.12.1.1. Éléments de méthode
 - 6.1.12.1.2. Éléments de méthode
 - 6.1.12.2. **Algèbre**
 - 6.1.12.2.1. Éléments de méthode
 - 6.1.12.2.2. Repères culturels
- 6.1.13. **Probabilité et statistiques**
 - 6.1.13.1. **Probabilités**

6.1.13.1.1. Éléments de méthode

6.1.13.2. **Statistique**

6.1.13.2.1. Éléments de méthode

6.1.13.2.2. Repères culturels

6.1.14. **Géométrie**

Les formules nécessaires en mesure sont construites par l'élève à partir d'activités qui font appel à divers moyens tels que la construction de type « papier-crayon », l'utilisation de logiciels appropriés et la manipulation d'expressions algébriques. (260)

6.1.14.1. **Repères culturels**

L'élève est incité à utiliser sa pensée géométrique et son sens spatial dans ses activités quotidiennes et différents contextes disciplinaires ou interdisciplinaires, tels que celui des arts ou de la science et de la technologie, ou encore dans différentes situations sociales, en réponse à certains besoins : se repérer dans l'espace, lire une carte géographique, évaluer une distance ou utiliser des jeux électroniques. Il a l'occasion de découvrir des mathématiciens qui ont marqué l'histoire de la géométrie et de la mesure, par exemple Euclide ou Thalès. Il étudie l'évolution du calcul de la valeur π , un nombre qui a de tout temps fasciné les gens. Il résout des problèmes de mesure sur lesquels plusieurs mathématiciens se sont penchés au cours des siècles, par exemple le calcul de la circonférence de la Terre (Ératosthène), du rayon de la Terre, de la distance entre la Terre et la Lune ou de la hauteur d'une pyramide. Certains instruments de mesure ont traversé les époques et d'autres ont été perfectionnés; l'élève découvre ces instruments ainsi que l'emploi de différentes unités de mesure. (260)

6.1.15. **Énoncés de géométrie euclidienne**

6.1.16. **Exemples de stratégies associées à la résolution de situations-problèmes et pouvant être développées par l'élève au moment de l'exercice de ses compétences**

6.1.16.1. **Compréhension**

6.1.16.2. **Organisation**

6.1.16.3. **Solution**

6.1.16.4. **Validation**

6.1.16.5. **Communication**

6.2. **Science et technologie**

6.2.1. **Les compétences disciplinaires du domaine et le Programme de formation**

6.2.2. **Présentation du domaine**

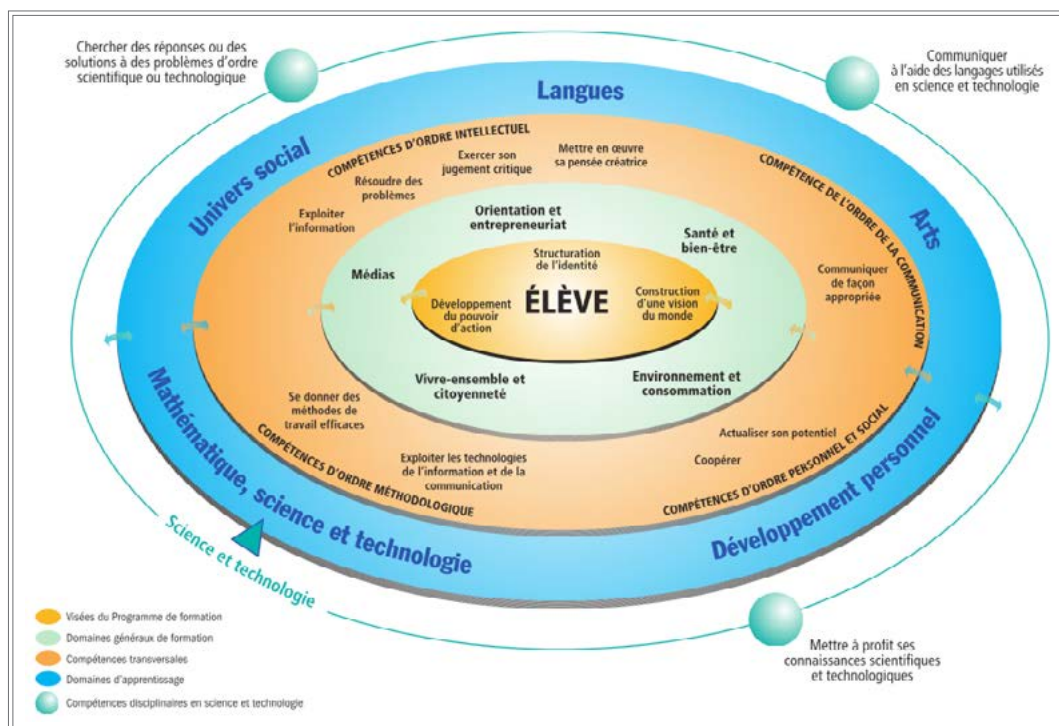
En outre, les savoirs disciplinaires ainsi que les objets technologiques qui en sont issus sont imprégnés des contextes historiques, sociaux, économiques et culturels qui les ont engendrés. Réciproquement, les développements dans le domaine ont directement contribué à modifier notre

environnement et à déterminer nos modes de vie. Ainsi, certaines retombées des technologies de l'information et de la communication ont révolutionné nos manières de travailler et de communiquer, voire nos modes de pensée. (225)

- 6.2.2.1. Contribution du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie à la formation générale de l'élève
- 6.2.2.2. Relations entre le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie et les autres éléments du Programme de formation
- 6.2.2.3. Points communs aux disciplines du domaine mathématique, de la science et de la technologie
- 6.2.2.4. Image – Points communs aux disciplines du domaine mathématique, de la science et de la technologie
- 6.2.3. **Apport du programme de science et technologie au Programme de formation**

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (266)



- 6.2.4. **Présentation de la discipline**
- 6.2.4.1. Relation entre la science et la technologie et les autres éléments du Programme de formation
- 6.2.4.1.1. Relations avec les domaines généraux de formation

Les problématiques associées aux domaines généraux de formation trouvent un écho important dans celles que soulèvent la science et la technologie dans nos vies, en raison notamment de leurs répercussions sur l'économie, l'environnement, la santé et le bien-être. Les nombreuses problématiques liées à la santé, à la sexualité et au bien-être des adolescents bénéficient largement des connaissances acquises par l'élève en science et technologie. Celles-ci lui permettent également de prendre davantage conscience de l'interdépendance des systèmes à l'échelle planétaire dans le domaine de l'environnement. Des questions telles que la gestion des déchets, la réduction de l'émission de polluants, l'amincissement de la couche d'ozone, la protection de la faune et de la flore ainsi que les enjeux éthiques liés aux biotechnologies interpellent l'humain dans ses rapports avec l'univers et méritent d'être abordées dans une perspective de responsabilisation et de développement durable. Dans le domaine de la consommation, l'élève peut mettre à profit les connaissances qu'il a acquises en science et technologie pour effectuer des choix judicieux et agir en consommateur averti. Cela lui permet d'adopter une attitude plus critique à l'égard de l'information véhiculée par les médias qui influencent largement son rapport au monde qui l'entoure. (270)

Dans le domaine de l'orientation et de l'entrepreneuriat, les diverses activités que l'élève est appelé à réaliser pour développer ses compétences en science et technologie sont autant de situations susceptibles de l'amener à mieux comprendre le travail du scientifique ou du technologue. Ces activités présentent des exigences ainsi que des défis et procurent des satisfactions qui aident l'élève à prendre conscience de ses champs d'intérêt et de ses aptitudes et à les exploiter, contribuant ainsi à son orientation scolaire et professionnelle. En se responsabilisant par rapport à son avenir, à sa santé, à son environnement et à ses habitudes de consommation sans se laisser influencer par les médias, l'élève participe de façon plus éclairée à la vie démocratique de la société dans son ensemble et fait ainsi l'apprentissage d'une citoyenneté responsable. (270)

6.2.4.1.2. Relations avec les compétences transversales

L'élève doit également faire appel à son jugement critique pour mettre à profit ses connaissances, notamment lorsqu'il analyse, même sommairement, certaines retombées de la science et de la technologie. Il doit s'appuyer sur des faits et conserver une certaine distance à l'égard des influences médiatiques, des pressions sociales et des idées reçues. Qu'il soit à la recherche de réponses ou de solutions à des problèmes scientifiques ou technologiques ou qu'il essaie de comprendre des phénomènes qui l'entourent, l'élève est amené à exploiter l'information de façon judicieuse. Par ailleurs, pour développer ses connaissances en science et en technologie, il est nécessairement appelé à coopérer, puisque font partie intégrante de la démarche d'apprentissage : le partage d'idées ou de points de vue, la validation par les pairs ou par des experts de même que la collaboration à diverses activités de recherche, d'expérimentation ou de conception. Enfin, l'appropriation de concepts étant liée à la connaissance du langage propre à la science et à la technologie, ces dernières contribuent au développement de la compétence de l'élève à communiquer de façon appropriée. (270)

L'essor des technologies de l'information et de la communication a contribué de façon significative aux récentes avancées dans le monde de la science et de la technologie. La compétence à exploiter les technologies de l'information et de la communication peut s'avérer un atout important pour l'élève. Divers moyens sont susceptibles de faciliter sa démarche d'investigation : traitement rapide de l'information, recherche, organisation et archivage de l'information, création et utilisation d'une base de données, modélisation, augmentation de la portée de ses sens grâce à des périphériques.

De plus, en se joignant à une communauté scientifique virtuelle, il peut partager de l'information, avoir recours à des experts en ligne, échanger des données, communiquer les résultats de sa démarche et les confronter à ceux de ses pairs en participant à un forum de discussion ou à une vidéoconférence. (270-271)

6.2.4.1.3. Relations avec les autres disciplines

6.2.4.2. **Contexte pédagogique**

6.2.4.2.1. Qualités des situations d'apprentissage et d'évaluation

6.2.4.2.2. Rôle de l'enseignant

6.2.4.2.3. Ouverture de la classe aux ressources externes

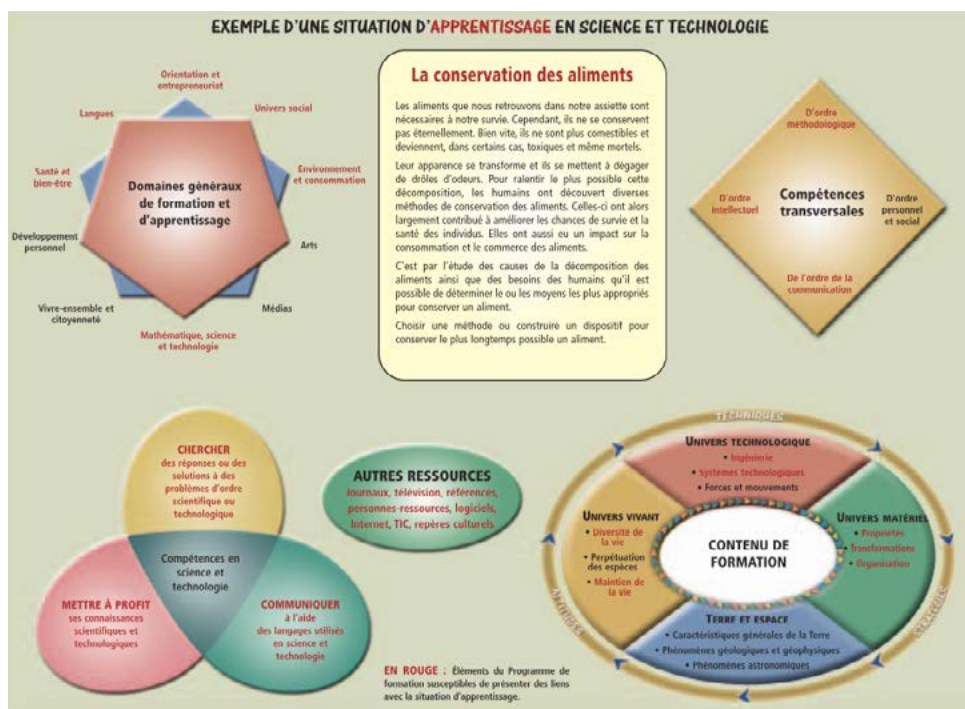
6.2.4.2.4. Évaluation dans un contexte d'apprentissage

6.2.4.2.5. Exemple d'une situation d'apprentissage

6.2.4.2.5.1. *Exemple d'une situation d'apprentissage en science et technologie*

AUTRES RESSOURCES

Journaux, télévision, références, personnes-ressources, logiciels, Internet, TIC, repères culturels (274)



(274)

6.2.5. **Compétence 1 – Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique**

6.2.5.1. **Sens de la compétence**

6.2.5.2. Image – Dynamique de la recherche de réponses ou de solutions à des problèmes d'ordre scientifique et technologique

6.2.5.3. Compétence 1 et ses composantes

6.2.5.3.1. Cerner un problème

6.2.5.3.2. Choisir un scénario d'investigation ou de conception

6.2.5.3.3. Analyser ses résultats ou sa solution

6.2.5.3.4. Concrétiser sa démarche

6.2.5.4. Attentes de fin de cycle

En ce qui a trait à la démarche d'investigation scientifique, l'élève formule des questions ou des explications provisoires pertinentes et en dégage des hypothèses vérifiables ou des prédictions vraisemblables. Il est en mesure de justifier ses hypothèses ou ses prédictions. Il élabore sa démarche et contrôle, lorsque cela est approprié, au moins une variable pouvant influencer les résultats. Dans l'élaboration de sa démarche, il choisit les outils, l'équipement et les matériaux requis parmi ceux qui sont mis à sa disposition et il a recours, si nécessaire, aux technologies de l'information et de la communication. Il met en œuvre sa démarche en travaillant de façon sécuritaire et l'ajuste au besoin. Il recueille des données valables en utilisant correctement les outils ou les instruments choisis. Il analyse les données recueillies et en tire des conclusions ou des explications pertinentes. Il propose alors, s'il y a lieu, de nouvelles hypothèses ou des modifications à sa démarche. (277)

6.2.5.5. Critères d'évaluation

6.2.6. Compétence 2 – Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques

6.2.6.1. Sens de la compétence

6.2.6.2. Compétence 2 et ses composantes

6.2.6.2.1. Dégager des retombées de la science et de la technologie

6.2.6.2.2. Comprendre le fonctionnement d'objets techniques

6.2.6.2.3. Comprendre des phénomènes naturels

6.2.6.3. Attentes de fin de cycle

6.2.6.4. Critères d'évaluation

6.2.7. Compétence 3 – Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie

6.2.7.1. Sens de la compétence

Cette compétence se développe dans des situations où l'élève partage avec ses pairs le fruit de son travail et les démarches qu'il a utilisées ou encore lorsqu'il recherche auprès d'experts des réponses à un questionnement. C'est aussi lors d'activités telles que la présentation d'un projet ou la réalisation d'une expo-sciences qu'il est appelé à employer le langage propre à cette discipline tout en adaptant son discours à son public. Dans ce type de communication, le recours aux technologies de l'information et de la communication peut s'avérer utile ou offrir un enrichissement

substantiel. Par ailleurs, l'appropriation de concepts ou de démarches permet à l'élève de se familiariser graduellement avec le langage de la discipline et ses usages. Elle le rend attentif au fait que les mêmes termes n'ont pas nécessairement la même signification dans le langage courant et le langage scientifique ou technologique. De même, il apprend à établir des liens entre le sens des concepts et leur usage, ce sens pouvant différer selon le contexte disciplinaire dans lequel ils sont utilisés. (280)

6.2.7.2. Compétence 3 et ses composantes

6.2.7.2.1. Participer à des échanges d'information à caractère scientifique et technologique

6.2.7.2.2. Divulguer des savoirs ou des résultats scientifiques et technologiques

Tenir compte de ses interlocuteurs • Recourir à divers formats de présentation (symboles, tableaux, dessins techniques, etc.) • Adapter la communication au type de médium utilisé (production écrite, exposé oral, page Web, etc.) (281)

Compétence 3 et ses composantes

Participer à des échanges d'information à caractère scientifique et technologique
Comprendre la fonction du partage d'information • Faire preuve d'ouverture quant aux autres points de vue • Comparer ses données et sa démarche avec celles des autres • Valider son point de vue ou sa solution en les confrontant avec d'autres

Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie

Interpréter et produire des messages à caractère scientifique et technologique
Utiliser des informations scientifiques et technologiques provenant de diverses sources • Faire preuve de vigilance quant à la crédibilité des sources retenues • Juger de leur pertinence • Recourir à des modes de présentation conformes aux règles et aux conventions propres à la science, à la technologie et à la mathématique

Divulguer des savoirs ou des résultats scientifiques et technologiques
Tenir compte de ses interlocuteurs • Recourir à divers formats de présentation (symboles, tableaux, dessins techniques, etc.) • Adapter la communication au type de médium utilisé (production écrite, exposé oral, page Web, etc.)

(281)

6.2.7.2.3. Interpréter et produire des messages à caractère scientifique et technologique

6.2.7.3. Attentes de fin de cycle

6.2.7.4. Critères d'évaluation

6.2.8. Contenu de formation

6.2.9. Image – Organisation du contenu

- 6.2.9.1. Univers matériel
- 6.2.9.2. Univers vivant
- 6.2.9.3. Terre et espace
- 6.2.9.4. Univers technologique
- 6.2.9.5. Stratégies, techniques et attitudes
 - 6.2.9.5.1. Stratégies
 - 6.2.9.5.1.1. *Stratégies d'exploration*
 - 6.2.9.5.1.2. *Stratégies d'instrumentation*
 - 6.2.9.5.1.3. *Stratégies de communication*
 - Recourir à des outils permettant de représenter des données sous forme de tableaux et de graphiques ou de tracer des diagrammes.
 - Recourir à des modes de communication variés (ex. exposé, texte, page Web). (290)
 - 6.2.9.5.2. Techniques
 - 6.2.9.5.2.1. *Technologie*
 - 6.2.9.5.2.1.1. *Communication graphique*

Techniques de :

 - Dessin
 - Lecture de plans
 - Schématisation
 - Utilisation d'échelles
 - Utilisation d'instruments de dessin (290)
 - 6.2.9.5.2.1.2. *Fabrication*
 - 6.2.9.5.2.2. *Science*
 - 6.2.9.5.3. Attitudes
 - 6.2.9.5.3.1. *Attitudes d'ouverture*
 - 6.2.9.5.3.2. *Attitudes de rigueur*

7.1. Géographie

7.1.1. Présentation du domaine

7.1.1.1. Contribution du domaine de l'univers social à la formation générale de l'élève

7.1.1.2. Relations entre le domaine de l'univers social et les autres éléments du Programme de formation

7.1.1.3. Points communs aux disciplines du domaine de l'univers social

7.1.1.3.1. Relations entre les disciplines du domaine de l'univers social

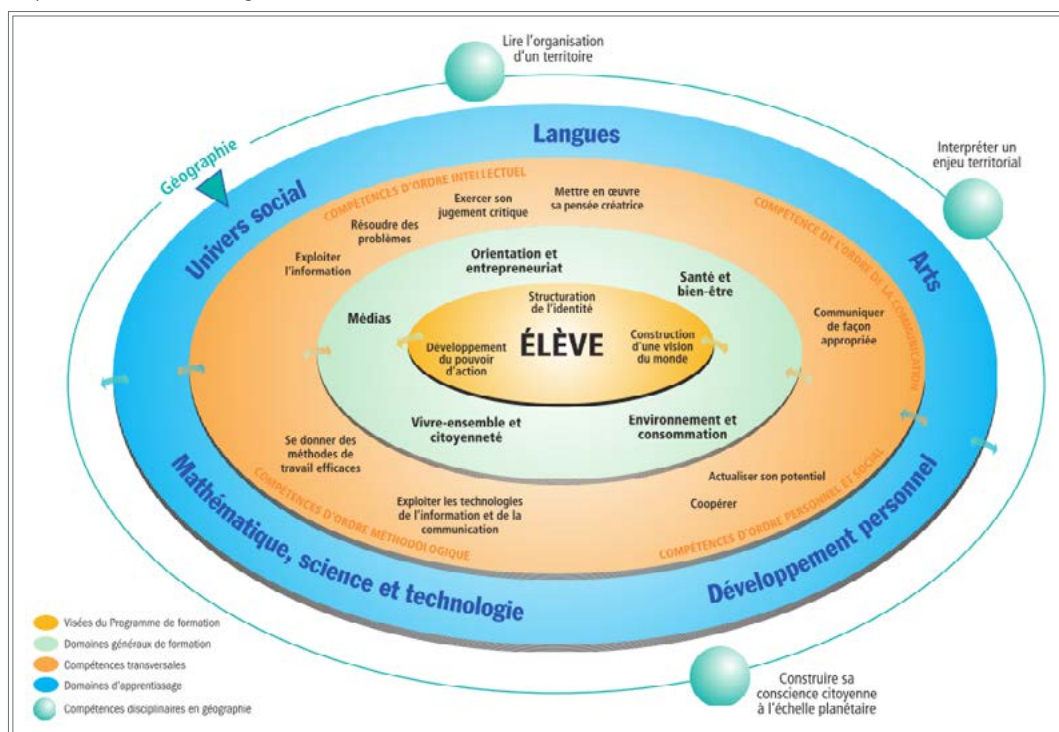
7.1.1.3.2. Apprentissages communs aux disciplines du domaine de l'univers social

7.1.1.4. Image – Points communs aux disciplines du domaine de l'univers social

7.1.2. Image – Apport du programme de géographie au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (300)



7.1.3. Présentation de la discipline

7.1.3.1. Apport de la discipline à la formation de l'élève

7.1.3.2. Conception de la discipline

7.1.3.3. Dynamique des compétences disciplinaires

7.1.3.4. Du primaire au secondaire



7.1.3.5. Image – Dynamique des compétences disciplinaires

7.1.4. Relation entre la géographie et les autres éléments du Programme de formation

7.1.4.1. Relations avec les domaines généraux de formation

Au cours de ses recherches, l'élève est amené à utiliser l'information diffusée par différents médias. Cette information n'est pas toujours univoque. Il apprend à la traiter et à garder une distance critique à l'égard des ressources médiatiques. Il distingue les faits des opinions et apprend à juger de la validité de l'information. Le programme touche ainsi au domaine général de formation Médias. (304)

7.1.4.2. Relations avec les compétences transversales

Pour appuyer son raisonnement en géographie, il se donne des méthodes de travail efficaces, exploite des sources variées d'information, critique ces sources et juge de leur validité et de leur pertinence. Tant pour construire ses représentations que pour communiquer les résultats de sa recherche, il a l'occasion de recourir aux technologies de l'information et de la communication et apprend à les exploiter de manière judicieuse. (304)

7.1.4.3. Relations avec les autres domaines d'apprentissage

7.1.5. Contexte pédagogique

7.1.5.1. L'élève : un apprenant intéressé et actif

7.1.5.2. L'enseignant : un guide et un médiateur

7.1.5.3. La classe : un environnement riche et stimulant

L'enseignant est également responsable de la mise en place d'un climat de classe stimulant, ce qui implique l'accessibilité à un ensemble de ressources. Les ressources utiles au développement des compétences en géographie sont extrêmement variées : musées, centres d'interprétation, entreprises, cartes, plans, témoignages, documents iconographiques, patrimoniaux, audiovisuels, etc. Elles peuvent se retrouver dans l'environnement immédiat de l'élève – bibliothèque, classe multimédia, ressources de la communauté – ou nécessiter des sorties éducatives. La disponibilité des ressources implique que l'élève recourt aux technologies de l'information et de la communication à la fois comme outil de recherche et comme support de ses productions. (306)

7.1.5.4. Des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes, ouvertes et complexes

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est signifiante quand l'élève perçoit des liens qui existent entre les apprentissages réalisés et leurs utilisations ultérieures. Ainsi, l'étude des réalités territoriales prend tout son sens pour l'élève quand il réalise que cela lui donne accès à une meilleure compréhension du monde actuel. Elle sera d'autant plus signifiante si elle fait référence à des questions d'actualité, à des préoccupations sociales ou à un réel problème d'utilisation de l'espace. Elle est ouverte dans la mesure où elle permet à l'élève d'explorer plusieurs pistes de solution plutôt que d'appeler une seule solution et une seule réponse, comporte des tâches variées, favorise l'utilisation de différents médias de recherche et peut donner lieu à différents types de productions. (306)

7.1.5.5. Une évaluation adaptée



Tant en cours d'apprentissage qu'à la fin du cycle, l'évaluation des apprentissages en géographie tient compte de l'utilisation par l'élève des langages géographique et cartographique. Les productions attendues de l'élève peuvent prendre différentes formes, par exemple une maquette, un exposé oral, un journal de bord, un débat. Elles sont accompagnées de supports variés comme des textes, des cartes, des croquis, un support numérique.

Il importe enfin de rappeler que la validité de l'évaluation, en cours d'apprentissage comme en fin de cycle, repose sur la qualité de l'information recueillie et sur l'emploi d'une instrumentation adéquate : observation directe, auto-évaluation, grille de progression, évaluation par les pairs, portfolio, journal de bord, présentation orale ou écrite, etc. À cet égard, le recours aux technologies de l'information et de la communication constitue un atout précieux soit pour découvrir de nouveaux instruments, soit pour soutenir l'ensemble de la démarche d'évaluation. (307)

7.1.6. **Compétence 1 – Lire l'organisation d'un territoire**

7.1.6.1. **Sens de la compétence**

7.1.6.2. **Compétence 1 et ses composantes**

7.1.6.2.1. Décoder des paysages du territoire

7.1.6.2.2. Saisir le sens des actions humaines sur le territoire

7.1.6.2.3. Mettre en relation différentes échelles géographiques

7.1.6.2.4. Recourir au langage cartographique

7.1.6.3. **Attentes de fin de cycle**

7.1.6.4. **Critères d'évaluation**

7.1.7. **Compétence 2 – Interpréter un enjeu territorial**

7.1.7.1. **Sens de la compétence**

7.1.7.2. **Compétence 2 et ses composantes**

7.1.7.2.1. S'interroger sur la façon dont l'enjeu territorial est traité

7.1.7.2.2. Évaluer les propositions des groupes en présence

7.1.7.2.3. Cerner la complexité de l'enjeu territorial

7.1.7.3. **Attentes de fin de cycle**

7.1.7.4. **Critères d'évaluation**

7.1.8. **Compétence 3 – Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire**

7.1.8.1. **Sens de la compétence**

Il est de plus en plus difficile de faire abstraction des liens qui existent entre les différents territoires de la planète, en raison notamment de la mondialisation de l'économie et de la multiplication des moyens de communication. Que ce soit par ses contacts avec les autres, par son propre parcours migratoire, par l'information que diffusent les médias ou encore parce qu'il s'interroge sur l'origine des biens de consommation usuels, l'élève se trouve régulièrement placé dans des situations qui lui

révèlent l'interdépendance des individus et des territoires à l'échelle planétaire. Il découvre que les réalités territoriales sont reliées et structurées par des échanges de tous ordres : biens, services, information, personnes ou capitaux. Des réseaux se forment et des mouvements se produisent entre les sociétés qui occupent les territoires. (312)

7.1.8.2. **Compétence 3 et ses composantes**

7.1.8.2.1. Montrer le caractère planétaire d'une réalité géographique

7.1.8.2.2. Examiner des actions humaines dans une perspective d'avenir

7.1.8.2.3. Évaluer des solutions à des questions d'ordre planétaire

7.1.8.3. **Attentes de fin de cycle**

7.1.8.4. **Critères d'évaluation**

7.1.9. **Contenu de formation**

7.1.10. **Image – Tableau synthèse du contenu de formation**

7.1.11. **Image – Liens entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation**

7.1.12. **Image – Démarche de recherche**

7.1.13. **Techniques**

7.1.13.1. Technique de réalisation d'un croquis géographique

7.1.13.2. Technique de réalisation d'une carte schématique

7.1.13.3. Technique d'interprétation de la carte

7.1.14. **Image – Tableau synthèse du contenu de formation du programme Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (enseignement primaire)**

7.1.14.1. Deuxième cycle

7.1.14.2. Troisième cycle

7.2. **Histoire et éducation à la citoyenneté**

7.2.1. **Présentation du domaine**

7.2.1.1. Contribution du domaine de l'univers social à la formation générale de l'élève

7.2.1.2. Relations entre le domaine de l'univers social et les autres éléments du Programme de formation

7.2.1.3. Points communs aux disciplines du domaine de l'univers social

7.2.1.3.1. Relations entre les disciplines du domaine de l'univers social

7.2.1.3.2. Apprentissages communs aux disciplines du domaine de l'univers social

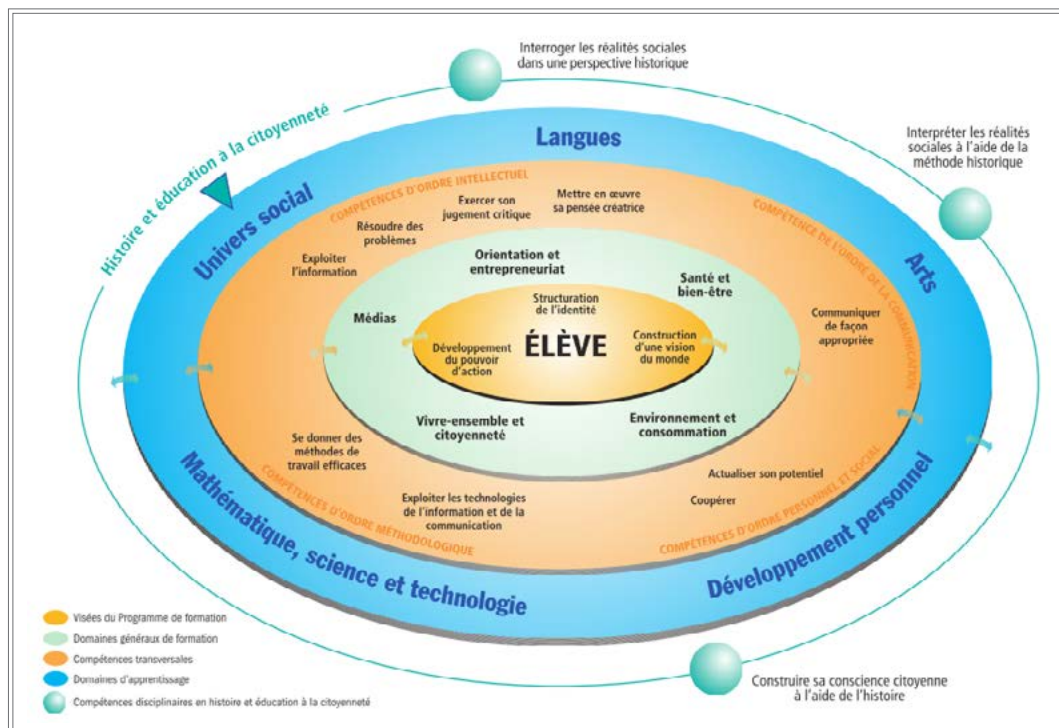
7.2.1.4. **Image – Points communs aux disciplines du domaine de l'univers social**

7.2.2. **Apports du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au Programme de**

formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (336)



7.2.3. Présentation de la discipline

7.2.3.1. Apport de la discipline à la formation de l'élève

7.2.3.2. Conception de la discipline

7.2.3.3. Dynamique des compétences disciplinaires

7.2.3.4. Du primaire au secondaire

7.2.3.5. Image – Dynamique des compétences

7.2.4. Relation entre l'histoire et la citoyenneté et les autres éléments du Programme de formation

7.2.4.1. Relations avec les domaines généraux de formation

Au cours de ses recherches portant sur des réalités sociales, l'élève collecte des données provenant de différentes sources médiatiques qui présentent parfois des points de vue opposés ou une information orientée. Il doit alors exercer sa pensée critique afin de distinguer entre des faits et des opinions et construire sa représentation des réalités sociales. L'intention éducative du domaine général de formation Médias étant d'aider l'élève à développer un sens critique et éthique à l'égard des médias, on perçoit bien comment la discipline et le domaine peuvent profiter l'un de l'autre. (340)

7.2.4.2. Relations avec les compétences transversales

Le développement des compétences en histoire et éducation à la citoyenneté demande à l'élève d'exploiter l'information de façon systématique compte tenu de la place centrale qu'occupent les documents dans l'apprentissage. L'élève est placé en situation d'enquête et de sélection d'information. Cette quête d'information est facilitée par l'exploitation des technologies de l'information et de la communication, auxquelles il a recours à la fois comme soutien à l'apprentissage et comme support de la transmission des résultats de ses recherches. Il s'approprie le langage propre à la discipline et l'utilise afin de communiquer les résultats de ses investigations avec clarté et précision. (340)

7.2.4.3. **Relations avec les autres domaines d'apprentissage**

7.2.5. **Contexte pédagogique**

7.2.5.1. **L'élève : un apprenant intéressé et actif**

7.2.5.2. **L'enseignant : un guide et un médiateur**

7.2.5.3. **La classe : un environnement riche et stimulant**

L'enseignant est également responsable de la mise en place d'un climat stimulant en classe, ce qui implique l'accessibilité à un ensemble de ressources. Elles peuvent se trouver dans l'environnement immédiat de l'élève – bibliothèque, classe multimédia, communauté – ou nécessiter des sorties éducatives. Les ressources utiles au développement des compétences en histoire et éducation à la citoyenneté sont extrêmement variées : musées, centres d'interprétation, entreprises, cartes, plans, témoignages, documents iconographiques, patrimoniaux, audiovisuels, etc. La disponibilité de ces ressources suppose que l'élève recourt aux technologies de l'information et de la communication à la fois comme outil de recherche et comme support de ses réalisations. (342)

7.2.5.4. **Des situations d'apprentissage et d'évaluation signifiantes, ouvertes et complexes**

Une situation d'apprentissage et d'évaluation est signifiante quand l'élève perçoit les liens qui existent entre les apprentissages réalisés et leur utilisation ultérieure. Ainsi, l'étude des réalités sociales prend tout son sens pour l'élève quand il réalise que cela lui donne accès à une compréhension du monde actuel. Elle sera d'autant plus signifiante qu'elle fera référence à des questions d'actualité ou à des préoccupations sociales. Elle est ouverte dans la mesure où elle permet à l'élève d'explorer plusieurs pistes de solution plutôt que d'appeler une seule solution et une seule réponse, comporte des tâches variées, favorise l'utilisation de différents médias de recherche et peut donner lieu à divers types de productions. (342)

7.2.5.5. **Une évaluation adaptée**

Il importe enfin de rappeler que la validité de l'évaluation, en cours d'apprentissage comme en fin de cycle, repose sur la qualité de l'information recueillie et sur l'emploi d'une instrumentation adéquate. Il existe une variété de moyens d'évaluation et il s'agit de déterminer lequel convient le mieux à la situation : observation directe, auto-évaluation, grille de progression, évaluation par les pairs, portfolio, journal de bord, présentation orale et écrite, etc. Le recours aux technologies de l'information et de la communication peut aussi s'avérer un atout précieux soit pour découvrir de nouveaux instruments, soit pour soutenir l'ensemble de la démarche d'évaluation. (343)

7.2.6. Compétence 1 – Interroger les réalités sociales dans une perspective historique**7.2.6.1. Sens de la compétence****7.2.6.2. Compétence 1 et ses composantes**

7.2.6.2.1. Se tourner vers le passé des réalités sociales

7.2.6.2.2. Considérer les réalités sociales sous l'angle de la durée

7.2.6.2.3. Envisager les réalités sociales dans leur complexité

7.2.6.3. Attentes de fin de cycle**7.2.6.4. Critères d'évaluation****7.2.7. Compétence 2 – Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique****7.2.7.1. Sens de la compétence****7.2.7.2. Compétence 2 et ses composantes**

7.2.7.2.1. Établir les faits des réalités sociales

7.2.7.2.2. Expliquer les réalités sociales

7.2.7.2.3. Relativiser son interprétation des réalités sociales

7.2.7.3. Attentes de fin de cycle**7.2.7.4. Critères d'évaluation****7.2.8. Compétence 3 – Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire****7.2.8.1. Sens de la compétence****7.2.8.2. Compétence 3 et ses composantes**

7.2.8.2.1. Rechercher des fondements de son identité sociale

7.2.8.2.2. Qualifier la participation à la collectivité

7.2.8.2.3. Comprendre l'utilité des institutions publiques

7.2.8.2.4. Établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique

7.2.8.3. Attentes de fin de cycle**7.2.8.4. Critères d'évaluation****7.2.9. Contenu de formation**

Enfin, on trouvera, dans le contenu de formation, des exemples de repères culturels. Sans qu'ils soient spécifiquement des objets d'étude, leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision du monde et sa compréhension des réalités sociales. Les repères culturels prennent diverses formes – un événement, un produit médiatique, un objet de la vie courante – à condition que ces éléments permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives. Ils se rapportent aussi à des personnages, à une réalisation artistique, à une référence territoriale, à une œuvre littéraire, à une découverte scientifique, à des modes de

pensée, etc., pourvu qu'ils revêtent une signification particulière sur le plan culturel. En histoire et éducation à la citoyenneté, les repères culturels font particulièrement référence à des matériaux patrimoniaux. Ils constituent alors des sources auxquelles l'élève se réfère. (350)

- 7.2.10. **Image – Tableau synthèse du contenu de formation**
- 7.2.11. **Image – Liens entre les compétences disciplinaires et le contenu de formation**
- 7.2.12. **Image – Démarche de recherche**
- 7.2.13. **Image – Tableau synthèse du contenu de formation du programme Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (enseignement primaire)**
 - 7.2.13.1. Deuxième cycle
 - 7.2.13.2. Troisième cycle



8.1. **Art dramatique**

8.1.1. **Présentation du domaine**

8.1.1.1. **Contribution du domaine des arts à la formation générale de l'élève**

La formation artistique au secondaire s'inscrit dans la continuité de celle du primaire. Les programmes du premier cycle du secondaire visent en effet le développement des mêmes compétences. Dans le cas de l'art dramatique, de la danse et de la musique, il s'agit des compétences Créer, Interpréter et Apprécier des œuvres artistiques, alors que, pour les arts plastiques, il s'agit des compétences Créer des images personnelles, Créer des images médiatiques et Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques. L'élève poursuit donc la formation amorcée au primaire, mais dans une seule discipline qu'il doit choisir parmi celles qui sont offertes à son école. Il approfondit la connaissance qu'il a de cette discipline en s'appropriant davantage les principes, le langage et les techniques de base qui la caractérisent. Il est appelé à vivre une diversité d'expériences artistiques qui l'interpellent sur le plan personnel et l'amènent à communiquer ses images intérieures et à exprimer sa vision du monde. Ces expériences l'obligent aussi à se situer par rapport aux autres et à déterminer le rôle qu'il peut jouer dans un travail de création individuel ou collectif. (371-372)

C'est en alliant perceptions, intuitions, impressions et savoirs de toutes provenances que l'élève réalise, interprète ou apprécie des productions artistiques. Il s'appuie sur des réflexions, sur des échanges de vues et sur de l'information puisée dans différentes sources. On assiste donc à un aller-retour dynamique et sans cesse renouvelé entre pratique et théorie, action et réflexion, expérience et enrichissement culturel. L'élève est également amené à développer son esprit critique ainsi que son sens esthétique et à élargir ses horizons culturels par le contact avec les œuvres d'artistes de différentes époques ou origines. Sa formation artistique gagne ainsi à se prolonger dans la fréquentation de lieux culturels, la rencontre avec des artistes et la participation active à la vie artistique au sein même de l'établissement scolaire. Enfin, le domaine des arts doit être aussi l'occasion d'intégrer les technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage en raison de leur potentialité en tant que nouveaux moyens d'expression, d'inspiration et de communication. (372)

8.1.1.2. **Relations entre le domaine des arts et les autres éléments du Programme de formation**

L'éducation artistique contribue au développement de chacune des compétences transversales. En raison de la nature des disciplines artistiques, la pensée créatrice est sollicitée tout au long de la démarche de création, de même que dans les situations d'interprétation et d'appréciation. L'élève est aussi amené à exploiter l'information, à résoudre des problèmes artistiques complexes, à se donner des méthodes de travail efficaces, à exercer son jugement critique et esthétique, à exploiter les technologies de l'information et de la communication, à actualiser son potentiel, à coopérer et à communiquer de façon appropriée. (372)

8.1.1.3. **Points communs aux disciplines du domaine des arts**

8.1.1.3.1. Apprentissages fondamentaux

8.1.1.3.2. Attitudes



8.1.1.3.3. Dynamique de création

8.1.1.3.3.1. *Le processus*8.1.1.3.3.2. *La démarche*

8.1.1.3.4. Propositions de création

Les propositions de création sont des pistes de travail pouvant servir d'amorce, de fil conducteur ou de trame à la dynamique de création. Elles sont adaptées à l'âge et aux centres d'intérêt des élèves et présentent des problématiques qui offrent une multiplicité de solutions et de réponses possibles. Inspirées du réel, de l'imaginaire, de productions artistiques et médiatiques ou de la rencontre avec des artistes professionnels, elles sont liées aux intentions éducatives des domaines généraux de formation et aux repères culturels. Dans ses réalisations, l'élève est invité à transposer sa vision de la proposition de manière concrète, expressive et symbolique. (374-375)

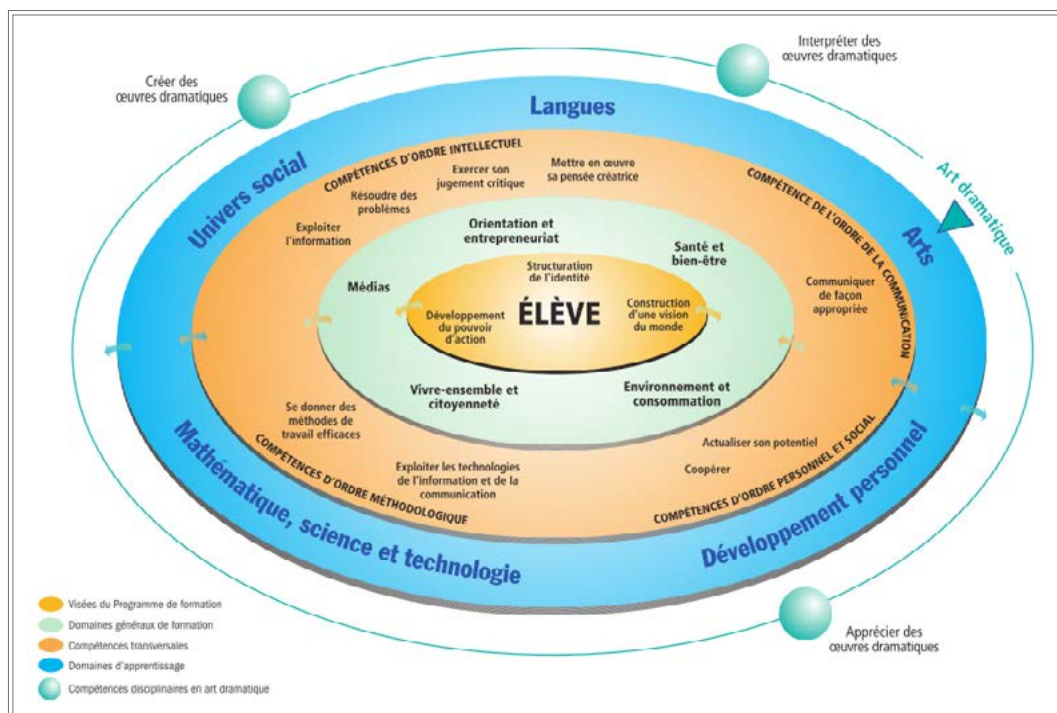
8.1.1.3.5. Image – Une représentation de la dynamique de création à la fois comme un processus et une démarche

8.1.1.3.6. Image – Caractéristiques du domaine des arts et points communs aux disciplines

8.1.2. Image – Apport du programme d'art dramatique au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (378)



8.1.3. Présentation de la discipline

8.1.4. Relation entre l'art dramatique et les autres éléments du Programme de formation

8.1.4.1.1. Relations avec les domaines généraux de formation

Les propositions de création sont une porte d'entrée privilégiée vers les domaines généraux de formation. La planification et la réalisation de projets artistiques ou interdisciplinaires, l'appréciation de productions artistiques, le travail en équipe, l'interprétation d'œuvres ainsi que l'expression de points de vue sont autant d'actions qui permettent de répondre aux intentions éducatives ciblées par chacun de ces domaines et de les exploiter. Les sujets abordés dans les œuvres dramatiques peuvent aussi servir de liens stratégiques avec les axes de développement des domaines généraux de formation. Dans cette optique, tous les domaines sont susceptibles d'être touchés, bien que certains d'entre eux soient plus directement visés par les objets ou les pratiques propres à la discipline. C'est le cas, notamment, des domaines Médias, Vivre-ensemble et citoyenneté et Orientation et entrepreneuriat. (380)

8.1.4.1.2. Relations avec les compétences transversales

L'activité créatrice en arts prend appui à la fois sur une pensée intuitive et sur une pensée rationnelle. La création et l'interprétation d'œuvres dramatiques constituent pour l'élève des occasions privilégiées d'approfondir son potentiel créateur. Les processus complexes et dynamiques dans lesquels il s'engage au cours de ses expériences de création, d'interprétation ou d'appréciation d'œuvres dramatiques sollicitent l'ensemble des compétences transversales et contribuent à leur développement. Ainsi, l'élève doit mettre en œuvre sa pensée créatrice et exploiter l'information lorsqu'il est à la recherche d'une proposition personnelle de création. Il lui faut résoudre des problèmes diversifiés de création, de jeu et de mise en espace, et se donner des méthodes de travail efficaces pour mener son projet à terme. De plus, les situations de création, d'interprétation ou d'appréciation exigent de lui qu'il coopère avec d'autres élèves et qu'il sache utiliser au besoin de nouveaux outils technologiques pour enrichir ses modes de création, de représentation ou d'analyse d'œuvres dramatiques. Il a également l'occasion de recourir à ces outils à des fins de consultation et de recherche. La complexité du travail dramatique, son caractère collectif, le niveau d'engagement attendu et la coopération avec les autres élèves l'amènent à mieux actualiser son potentiel. De nombreuses occasions lui sont fournies de communiquer de façon appropriée, particulièrement lorsqu'il interprète une œuvre, puisqu'il doit alors exploiter un langage symbolique tout en respectant ses codes et ses conventions, mais aussi lorsqu'il collabore avec ses pairs pour préparer une réalisation ou qu'il leur communique son point de vue sur une œuvre. Enfin, l'appréciation d'œuvres dramatiques l'amène à exercer et à développer son jugement critique et son sens esthétique. (381)

8.1.4.1.3. Relations avec les autres domaines d'apprentissage

8.1.5. Contexte pédagogique

8.1.5.1. La classe d'art dramatique, un lieu dynamique

La classe d'art dramatique est un lieu d'action et d'échanges multiples où règne un climat de confiance et de respect. Elle fournit à l'élève un cadre rassurant où il ose prendre certains risques, faire preuve d'initiative, de créativité et d'autonomie. Il peut ainsi s'ouvrir au travail créateur, exprimer ses idées, échanger différents points de vue, s'engager dans un projet et persévérer. L'aménagement physique est adapté aux exigences de la création, de l'interprétation ou de l'appréciation d'œuvres dramatiques et offre un environnement riche en ressources documentaires et artistiques de qualité. Livres d'art, vidéos et films sur le théâtre sont autant d'outils mis à la disposition de

l'élève pour stimuler sa créativité, alimenter sa réflexion et enrichir sa connaissance de l'univers dramatique. (382)

Les activités qui se déroulent en classe doivent également trouver un prolongement à l'extérieur de ses murs. Le théâtre étant un art vivant, il est important que l'élève puisse participer, à l'école et ailleurs, à des activités auxquelles sont associés des artistes et d'autres créateurs. Il doit avoir l'occasion d'assister à des représentations théâtrales professionnelles, de fréquenter des lieux de diffusion du théâtre et de rencontrer des artistes et des artisans rattachés au monde du théâtre. Un tel contact lui permet de vivre en direct l'intensité d'une expérience artistique et d'en faire une lecture sensible, non altérée par le regard d'un tiers ou les limites d'un support médiatique. Il contribue à faire de l'élève un créateur, un interprète et un spectateur engagé et culturellement actif. Ces expériences peuvent aussi l'éveiller à des perspectives de carrière dans le domaine des arts. (382)

8.1.5.2. **Des situations d'apprentissages complexes et significantes**

8.1.5.3. **L'enseignant : un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel**

8.1.5.4. **L'élève : acteur et responsable de ses apprentissages**

8.1.5.5. **L'évaluation comme aide à l'apprentissage**

L'évaluation doit avant tout être conçue comme une aide à l'apprentissage. Elle suppose, à travers chaque situation d'apprentissage, une régulation qui permet d'apporter les ajustements nécessaires au développement des compétences. Pour cette raison, il est plus juste de parler d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Cette régulation peut être faite par des observations directes ou encore par des observations consignées à l'aide de listes de vérification, de grilles d'autoévaluation ou de coévaluation. L'usage d'autres outils de consignation, comme le portfolio sur support numérique, est recommandé pour enregistrer certaines créations ou interprétations d'œuvres plus significatives. L'enseignant et l'élève seront ainsi en mesure de voir une progression dans le développement des compétences et de réajuster, s'il y a lieu, les moyens utilisés pour atteindre le niveau de développement attendu en fin de cycle.

8.1.6. **Compétence 1 – Créer des œuvres dramatiques**

8.1.6.1. **Sens de la compétence**

Les propositions de création qui lui sont soumises peuvent être familières, fictives, réalistes ou fantaisistes et s'inspirer d'un contexte historique de même que des domaines généraux de formation. Elles doivent favoriser différentes attitudes telles que l'ouverture, le respect, le goût du défi, de la réussite et du dépassement. Pour réaliser ses œuvres, l'élève est la plupart du temps en interaction avec ses camarades de classe, mais il peut aussi agir seul. Il fait appel à des ressources matérielles variées : visuelles, sonores, textuelles et numériques. (384)

8.1.6.2. **Compétence 1 et ses composantes**

8.1.6.2.1. **Exploiter des idées en vue d'une création dramatique**

8.1.6.2.2. **Exploiter des éléments du langage dramatique et de technique**

8.1.6.2.3. **Structurer sa création dramatique**

8.1.6.2.4. Rendre compte de son expérience de création dramatique

8.1.6.3. **Attentes de fin de cycle**

8.1.6.4. **Critères d'évaluation**

8.1.7. **Compétence 2 – Interpréter des œuvres dramatiques**

8.1.7.1. **Sens de la compétence**

Pour permettre l'exercice de la compétence, les situations d'apprentissage ou d'évaluation devraient s'articuler autour d'une présentation qui fait appel au langage dramatique et aux techniques propres à la discipline et qui traite divers aspects relatifs au jeu, à la dramaturgie et à la théâtralité. L'élève joue la plupart du temps devant les élèves de sa classe ou de son école, mais il peut à l'occasion le faire lors d'un exercice public. Les situations devraient se dérouler en action, dans un contexte ludique, et comprendre des improvisations spontanées ou structurées ainsi que l'exploration de divers styles et genres, et ce, en fonction d'un public. Les œuvres dramatiques que l'élève est appelé à interpréter touchent un répertoire couvrant des époques et des cultures différentes. Elles comprennent également ses propres créations et celles de ses pairs. Il peut s'agir de canevas, d'extraits de pièces, de courtes œuvres dramatiques, de montages ou d'adaptations d'autres textes. Lorsqu'il interprète une œuvre, l'élève se trouve la plupart du temps en interaction avec les autres élèves, mais il peut aussi parfois être seul. Il fait appel à des ressources matérielles variées : visuelles, sonores, textuelles et numériques. Lorsqu'il rend compte de son expérience d'interprétation, il fait ainsi appel à ses compétences langagières, à l'oral comme à l'écrit, et il utilise le vocabulaire disciplinaire approprié. (386)

8.1.7.2. **Compétence 2 et ses composantes**

8.1.7.2.1. S'approprier le contenu dramatique d'une œuvre

8.1.7.2.2. Exploiter des éléments du langage dramatique et technique

8.1.7.2.3. S'approprier le caractère expressif de l'œuvre

8.1.7.2.4. Respecter les conventions relatives à l'unité de jeu

8.1.7.2.5. Rendre compte de son expérience d'interprétation

8.1.7.3. **Attentes de fin de cycle**

8.1.7.4. **Critères d'évaluation**

8.1.8. **Compétence 3 – Apprécier des œuvres dramatiques**

8.1.8.1. **Sens de la compétence**

Lorsqu'il apprécie une œuvre, l'élève se réfère à une expérience culturelle adaptée à son âge, au contenu des œuvres ou des extraits qu'il a observés et à quelques sources documentaires visuelles, sonores ou numériques. Pour ce faire, il s'appuie sur des critères d'appréciation déterminés par les élèves de la classe ou par l'enseignant. Ces critères peuvent se rapporter au traitement du sujet ou de la proposition de création, à l'utilisation des éléments du langage dramatique et de techniques, aux émotions, aux sentiments ou aux impressions qu'il a ressentis ainsi qu'à des aspects historiques de l'œuvre. La plupart du temps, l'élève apprécie une œuvre en comparant ses pistes d'observation avec celles des autres élèves et en partageant avec ceux-ci sa perception de

l'œuvre, mais il le fait aussi parfois seul. Son appréciation peut se faire oralement ou par écrit. Pour l'exprimer, il fait appel à ses compétences langagières tout en intégrant le vocabulaire disciplinaire à ses communications. (388)

8.1.8.2. **Compétence 3 et ses composantes**

8.1.8.2.1. Analyser un extrait d'œuvre

8.1.8.2.2. Interpréter le sens de l'œuvre

8.1.8.2.3. Porter un jugement d'ordre critique et esthétique

8.1.8.2.4. Rendre compte de son expérience d'appréciation

8.1.8.3. **Attentes de fin de cycle**

8.1.8.4. **Critères d'évaluation**

8.1.9. **Image – Contenu de formation lié aux compétences disciplinaires et aux points communs aux disciplines du domaine**

8.1.10. **Contenu de formation**

8.1.10.1. **Tableau – Stratégies**

8.1.10.2. **Tableau – Langage dramatique et techniques**

8.1.10.3. **Tableau – Vocabulaire**

8.1.10.4. **Tableau – Répertoire dramatique faisant l'objet d'une appréciation**

Les œuvres ou les extraits proviennent de diverses périodes artistiques. Ils sont issus du répertoire théâtral québécois et de celui d'autres cultures, et appartiennent à des courants esthétiques, à des genres et à des styles variés. Les élèves doivent aussi se référer à des représentations théâtrales auxquelles ils ont assisté. Certains extraits peuvent également provenir du cinéma ou de médias.

Types d'extraits

- Extraits ou réalisations d'élèves liés aux éléments disciplinaires
- Extraits ou réalisations d'élèves liés aux intentions éducatives des domaines généraux de formation
- Un minimum de douze extraits d'œuvres appartenant à des époques et à des cultures différentes
- Un minimum de cinq extraits de textes dramatiques appartenant à des époques et à des cultures différentes (394)

8.1.10.5. **Tableau – Repères culturels**

Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à l'art dramatique. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces et les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.

Expériences culturelles : productions théâtrales présentées à l'école ou dans des lieux de diffusion de la culture; rencontres avec des artistes ou des créateurs professionnels (auteurs, comédiens, scénographes, concepteurs d'éclairage, etc.); expositions (scénographie, costumes, photographies de spectacles, maquettes, etc.); lectures publiques; observation du travail d'artistes professionnels; conférences sur le théâtre; festivals de théâtre, etc.

Éléments de l'histoire du théâtre : contexte historique des œuvres étudiées; esthétique théâtrale; périodes artistiques; styles; genres, etc.

Littérature : textes dramatiques (pour jeune public ou de type général) tirés du répertoire québécois et du répertoire théâtral provenant d'autres cultures; textes non théâtraux (poèmes, romans, nouvelles, textes historiques, etc.); publications générales sur le théâtre (livres et revues spécialisées).

Lieux culturels : théâtres; ateliers de fabrication de costumes et de décors; écoles de formation artistique; centres de documentation; maisons de la culture; salles de spectacle, etc.

Carrières liées au théâtre : auteur; comédien; metteur en scène; dramaturge; scénographe; régisseur; éclairagiste; costumier; directeur artistique; critique de théâtre; animateur culturel; chroniqueur; enseignant d'art dramatique, etc.

Supports médiatiques : textes dramatiques; documents sur le théâtre; adaptations télévisuelles ou cinématographiques de pièces de théâtre; émissions télévisuelles; documentaires ou films sur le théâtre; télé-théâtre; théâtre radiophonique; enregistrements sonores; vidéos ou DVD; émissions culturelles; supports publicitaires d'un spectacle (communiqué, publicité, revue de presse, entrevue, programme, affiche, carton d'invitation); pages ou sites Web de compagnies annonçant leurs spectacles et les lieux de diffusion, etc.

Œuvres du répertoire dramatique : voir la section Répertoire dramatique faisant l'objet d'une appréciation. (394)

Répertoire dramatique faisant l'objet d'une appréciation	Repères culturels
<p>Les œuvres ou les extraits proviennent de diverses périodes artistiques. Ils sont issus du répertoire théâtral québécois et de celui d'autres cultures, et appartiennent à des courants esthétiques, à des genres et à des styles variés. Les élèves doivent aussi se référer à des représentations théâtrales auxquelles ils ont assisté. Certains extraits peuvent également provenir du cinéma ou de médias.</p> <p>Types d'extraits</p> <ul style="list-style-type: none"> – Extraits ou réalisations d'élèves liés aux éléments disciplinaires – Extraits ou réalisations d'élèves liés aux intentions éducatives des domaines généraux de formation – Un minimum de douze extraits d'œuvres appartenant à des époques et à des cultures différentes – Un minimum de cinq extraits de textes dramatiques appartenant à des époques et à des cultures différentes 	<p>Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à l'art dramatique. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces et les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.</p> <p>Expériences culturelles : productions théâtrales présentées à l'école ou dans des lieux de diffusion de la culture; rencontres avec des artistes ou des créateurs professionnels (auteurs, comédiens, scénographes, concepteurs d'éclairage, etc.); expositions (scénographie, costumes, photographies de spectacles, maquettes, etc.); lectures publiques; observation du travail d'artistes professionnels; conférences sur le théâtre; festivals de théâtre, etc.</p> <p>Éléments de l'histoire du théâtre : contexte historique des œuvres étudiées; esthétique théâtrale; périodes artistiques; styles; genres, etc.</p> <p>Littérature : textes dramatiques (pour jeune public ou de type général) tirés du répertoire québécois et du répertoire théâtral provenant d'autres cultures; textes non théâtraux (poèmes, romans, nouvelles, textes historiques, etc.); publications générales sur le théâtre (livres et revues spécialisées).</p> <p>Lieux culturels : théâtres; ateliers de fabrication de costumes et de décors; écoles de formation artistique; centres de documentation; maisons de la culture; salles de spectacle, etc.</p> <p>Carrières liées au théâtre : auteur; comédien; metteur en scène; dramaturge; scénographe; régisseur; éclairagiste; costumier; directeur artistique; critique de théâtre; animateur culturel; chroniqueur; enseignant d'art dramatique, etc.</p> <p>Supports médiatiques : textes dramatiques; documents sur le théâtre; adaptations télévisuelles ou cinématographiques de pièces de théâtre; émissions télévisuelles; documentaires ou films sur le théâtre; télé-théâtre; théâtre radiophonique; enregistrements sonores; vidéos ou DVD; émissions culturelles; supports publicitaires d'un spectacle (communiqué, publicité, revue de presse, entrevue, programme, affiche, carton d'invitation); pages ou sites Web de compagnies annonçant leurs spectacles et les lieux de diffusion, etc.</p> <p>Œuvres du répertoire dramatique : voir la section Répertoire dramatique faisant l'objet d'une appréciation.</p>

(394)



8.2. **Arts plastiques**

8.2.1. **Présentation du domaine**

8.2.1.1. **Contribution du domaine des arts à la formation générale de l'élève**

La formation artistique au secondaire s'inscrit dans la continuité de celle du primaire. Les programmes du premier cycle du secondaire visent en effet le développement des mêmes compétences. Dans le cas de l'art dramatique, de la danse et de la musique, il s'agit des compétences Créer, Interpréter et Apprécier des œuvres artistiques, alors que, pour les arts plastiques, il s'agit des compétences Créer des images personnelles, Créer des images médiatiques et Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques. L'élève poursuit donc la formation amorcée au primaire, mais dans une seule discipline qu'il doit choisir parmi celles qui sont offertes à son école. Il approfondit la connaissance qu'il a de cette discipline en s'appropriant davantage les principes, le langage et les techniques de base qui la caractérisent. Il est appelé à vivre une diversité d'expériences artistiques qui l'interpellent sur le plan personnel et l'amènent à communiquer ses images intérieures et à exprimer sa vision du monde. Ces expériences l'obligent aussi à se situer par rapport aux autres et à déterminer le rôle qu'il peut jouer dans un travail de création individuel ou collectif. (371-372)

C'est en alliant perceptions, intuitions, impressions et savoirs de toutes provenances que l'élève réalise, interprète ou apprécie des productions artistiques. Il s'appuie sur des réflexions, sur des échanges de vues et sur de l'information puisée dans différentes sources. On assiste donc à un aller-retour dynamique et sans cesse renouvelé entre pratique et théorie, action et réflexion, expérience et enrichissement culturel. L'élève est également amené à développer son esprit critique ainsi que son sens esthétique et à élargir ses horizons culturels par le contact avec les œuvres d'artistes de différentes époques ou origines. Sa formation artistique gagne ainsi à se prolonger dans la fréquentation de lieux culturels, la rencontre avec des artistes et la participation active à la vie artistique au sein même de l'établissement scolaire. Enfin, le domaine des arts doit être aussi l'occasion d'intégrer les technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage en raison de leur potentialité en tant que nouveaux moyens d'expression, d'inspiration et de communication. (372)

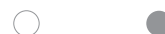
8.2.1.2. **Relations entre le domaine des arts et les autres éléments du Programme de formation**

L'éducation artistique contribue au développement de chacune des compétences transversales. En raison de la nature des disciplines artistiques, la pensée créatrice est sollicitée tout au long de la démarche de création, de même que dans les situations d'interprétation et d'appréciation. L'élève est aussi amené à exploiter l'information, à résoudre des problèmes artistiques complexes, à se donner des méthodes de travail efficaces, à exercer son jugement critique et esthétique, à exploiter les technologies de l'information et de la communication, à actualiser son potentiel, à coopérer et à communiquer de façon appropriée. (372)

8.2.1.3. **Points communs aux disciplines du domaine des arts**

8.2.1.3.1. Apprentissages fondamentaux

8.2.1.3.2. Attitudes



8.2.1.3.3. Dynamique de création

8.2.1.3.3.1. *Le processus*

8.2.1.3.3.2. *La démarche*

8.2.1.3.4. Propositions de création

Les propositions de création sont des pistes de travail pouvant servir d'amorce, de fil conducteur ou de trame à la dynamique de création. Elles sont adaptées à l'âge et aux centres d'intérêt des élèves et présentent des problématiques qui offrent une multiplicité de solutions et de réponses possibles. Inspirées du réel, de l'imaginaire, de productions artistiques et médiatiques ou de la rencontre avec des artistes professionnels, elles sont liées aux intentions éducatives des domaines généraux de formation et aux repères culturels. Dans ses réalisations, l'élève est invité à transposer sa vision de la proposition de manière concrète, expressive et symbolique. (374-375)

8.2.1.3.5. Image – Une représentation de la dynamique de création à la fois comme un processus et une démarche

8.2.1.3.6. Image – Caractéristiques du domaine des arts et points communs aux disciplines

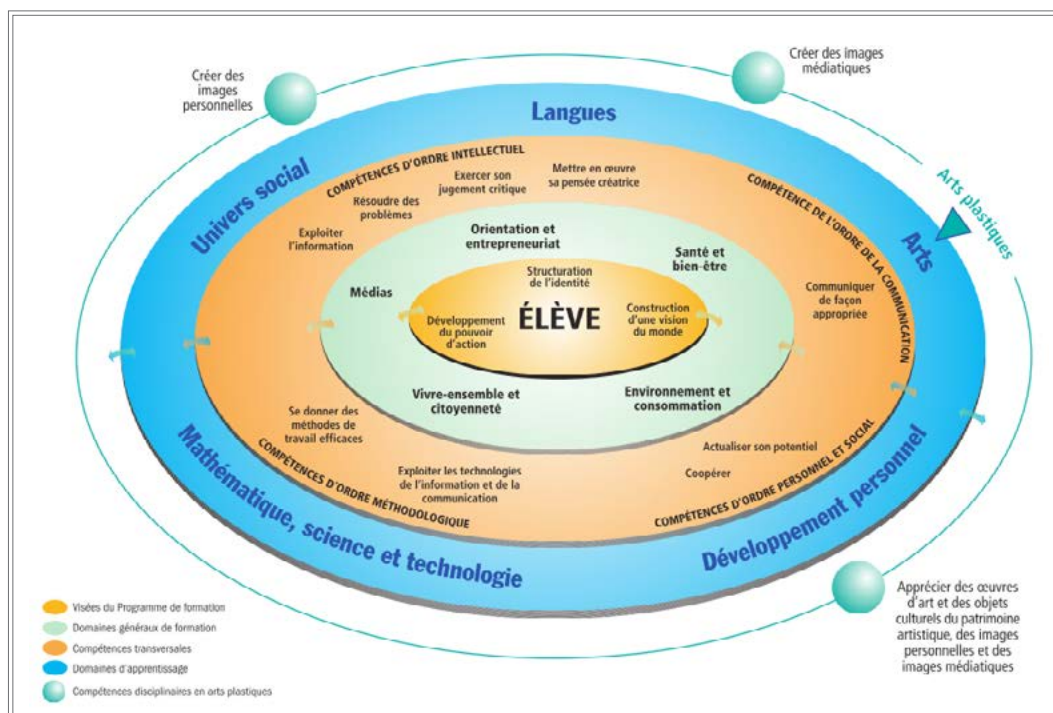
8.2.2. **Image – Apport du programme d'arts plastiques au Programme de formation**

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication

Créer des images médiatiques

Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques (398)



8.2.3. Présentation de la discipline

Alors que l'œuvre d'art découle de l'engagement de l'artiste dans une dynamique de création personnelle, l'image médiatique résulte du travail créateur orienté par la fonction de communication de l'image. Dans ce contexte, le concepteur médiatique concrétise un message visuel qui s'adresse à un public cible. Pour ce faire, il s'interroge sur la psychologie et la culture des destinataires, précise l'information à leur transmettre et détermine les façons les plus efficaces de les toucher, de les persuader ou de les divertir. Le choix et le traitement des matériaux de même que l'organisation des composantes de l'image sont alors tributaires du message à communiquer. (399)

Comme celui du primaire, le programme du secondaire s'articule autour de trois compétences complémentaires et interdépendantes : – Créer des images personnelles; – Créer des images médiatiques; – Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques. (400)

La distinction entre les deux premières compétences repose sur leur fonction : l'une touche l'expression personnelle et l'autre, la communication par l'image. La création d'images personnelles permet à l'élève de poursuivre son cheminement artistique : il apprend graduellement à mieux maîtriser les gestes transformateurs, à mettre en valeur les propriétés des matériaux, à utiliser le langage plastique de façon personnelle et à organiser les éléments matériels et langagiers avec de plus en plus d'efficacité. Ses productions témoignent de ses valeurs personnelles et culturelles. Lorsqu'il crée des images médiatiques, c'est la démarche de communication visuelle qu'il appriboise ou approfondit selon la formation qu'il a reçue au primaire. Le contenu de ses réalisations médiatiques doit désormais tenir compte de certains des repères culturels du public cible et intégrer l'information à lui communiquer. Parallèlement à ces deux compétences, l'élève développe sa compétence à apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques, dont les siennes et celles de ses pairs. (400)

La place accordée au développement de chacune des compétences est modulée en fonction de la nature même de la discipline. Ainsi, les apprentissages relatifs à la création d'images personnelles ou d'images médiatiques demandent plus de temps en raison des exigences associées au processus d'acquisition des gestes, des techniques, du langage et des principes propres aux arts plastiques de même qu'au développement d'habiletés psychomotrices complexes. De son côté, la compétence qui touche l'appréciation de productions plastiques est indissociable des deux autres puisqu'elle est essentielle au développement de l'esprit critique et du sens esthétique. Elle prend graduellement plus d'importance au secondaire, à mesure que l'élève consolide les apprentissages nécessaires pour créer des images personnelles ou médiatiques, et ce, en fonction de son développement socioaffectif et intellectuel. (400)

8.2.4. Relation entre les arts plastiques et les autres éléments du Programme de formation

Lorsqu'il crée des images personnelles ou médiatiques ou qu'il apprécie divers types de productions plastiques, l'élève fait appel à son imagination, à sa sensibilité et à sa culture. Il a recours à un langage symbolique pour exprimer ce qu'il est et sa vision du monde, qu'il confronte avec celle des autres. Il apprend à mieux se connaître, à connaître l'autre et à comprendre l'environnement dans lequel il évolue et interagit, autant de facteurs qui contribuent à développer son pouvoir d'action. La formation en arts plastiques contribue ainsi, de façon particulière, aux visées du Programme de formation de l'école québécoise. (401)



8.2.4.1. **Relations avec les domaines généraux de formation**

8.2.4.2. **Relations avec les compétences transversales**

Lorsqu'il crée des images personnelles ou médiatiques ou qu'il apprécie divers types de productions plastiques, l'élève sollicite et développe à la fois différentes compétences transversales. Ainsi, il doit mettre en œuvre sa pensée créatrice et exploiter l'information en rapport avec les propositions à traiter et les productions artistiques à apprécier. Pour imaginer différentes hypothèses ayant un lien avec son projet de création et en planifier les étapes de réalisation, il lui faut exercer son jugement critique, résoudre des problèmes d'ordre matériel et technique et se donner des méthodes de travail efficaces. Il doit aussi être en mesure d'exploiter les technologies de l'information et de la communication pour créer des images plastiques personnelles ou médiatiques et pour consulter des sources documentaires numériques. De par leur nature, les arts plastiques permettent à l'élève d'actualiser son potentiel puisque les images qu'il crée représentent, expriment et symbolisent ses idées ou ses sentiments, et son appréciation de productions plastiques porte la marque de son interprétation personnelle et de sa sensibilité. De plus, les différents projets artistiques auxquels il participe au cours du cycle l'amènent à coopérer avec les autres élèves en interagissant dans un esprit d'ouverture pour apporter sa contribution à chacun des projets et tirer profit du travail coopératif. Enfin, de nombreuses occasions de communiquer de façon appropriée lui sont fournies, particulièrement lorsqu'il exprime son appréciation d'œuvres d'art ou parle de son expérience de création. (401)

8.2.4.3. **Relations avec les autres domaines d'apprentissage**

Axées sur la réflexion, le questionnement et le dialogue dans une perspective de connaissance de soi et d'épanouissement personnel, des disciplines comme l'enseignement moral ou religieux aident l'élève à établir un contact plus intime avec lui-même. Ce contact est indispensable au développement de tout langage artistique. Par ailleurs, les œuvres d'art et les réalisations médiatiques sont parfois inspirées par des problématiques sociales et elles témoignent alors de la position de leurs auteurs au regard des enjeux en cause. L'élève peut donc trouver dans l'appréciation de telles œuvres un terrain fertile pour enrichir son référentiel moral. De plus, comme tout un pan de l'histoire de l'art mondial relève de l'art sacré, l'élève peut, lorsqu'il apprécie des œuvres appartenant à de grandes traditions religieuses, puiser dans les connaissances qu'il a acquises dans la classe d'enseignement religieux et les enrichir. (402)

8.2.5. **Contexte pédagogique**

8.2.5.1. **La classe d'arts plastiques, un lieu dynamique**

La classe d'arts plastiques est un lieu dynamique qui stimule la créativité, encourage l'autonomie et où la prise de risques est valorisée. Il y règne un climat de confiance et de respect qui permet à l'élève de s'ouvrir à la création, d'exprimer des idées, d'échanger des points de vue, de s'engager et de persévérer dans le travail créateur. Son aménagement physique est fonctionnel et adapté aux exigences du travail de création et d'appréciation d'œuvres d'art diverses. L'élève y a accès à des matériaux et à des outils artistiques de qualité, notamment dans le domaine de la création numérique, de même qu'à des ressources documentaires diversifiées. Les activités qui s'y déroulent trouvent un prolongement à l'extérieur de ses murs. En effet, pour que l'élève puisse établir un contact avec son milieu culturel et s'éveiller à des perspectives de carrière, il importe qu'il ait l'occasion de fréquenter des lieux de diffusion des arts et qu'il puisse participer, à l'école ou ailleurs, à des activités auxquelles sont associés des artistes et autres créateurs. (402)





8.2.5.2. Des situations d'apprentissages complexes et significantes

8.2.5.3. L'enseignant : un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel

8.2.5.4. L'élève : acteur et responsable de ses apprentissages

8.2.5.5. L'évaluation comme aide à l'apprentissage

L'évaluation doit avant tout être conçue comme une aide à l'apprentissage. Elle suppose, à travers chaque situation d'apprentissage, une régulation qui permet d'apporter les ajustements nécessaires au développement des compétences. Pour cette raison, il est plus juste de parler d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Cette régulation peut être faite par des observations directes ou encore par des observations consignées à l'aide de listes de vérification, de grilles d'autoévaluation ou de coévaluation. L'usage d'autres outils de consignation, comme le port-folio sur support numérique, est recommandé pour enregistrer certaines créations d'œuvres plus significatives. L'enseignant et l'élève seront ainsi en mesure de voir une progression dans le développement des compétences et de réajuster, s'il y a lieu, les moyens utilisés pour atteindre le niveau de développement attendu en fin de cycle. (403)

8.2.6. Compétence 1 – Créer des images personnelles

8.2.6.1. Sens de la compétence

Créer en arts plastiques, c'est concrétiser dans la matière, par l'action de l'imagination créatrice et de la pensée visuelle, des images que l'on porte en soi. Lorsque cette activité artistique est tournée vers la création d'images personnelles, elle permet à l'élève de traduire sa perception du réel et de développer sa créativité. Dans cette optique, il exploite de façon toujours plus consciente les phases et les mouvements de la dynamique de création et découvre ainsi son pouvoir créateur. Plutôt que de s'arrêter à sa première idée, il prend le temps d'inventorier plusieurs possibilités, de se documenter et de faire des esquisses et des croquis. Il porte une attention particulière à l'impact du geste transformateur sur la construction de sens. Par l'expérimentation, il développe des savoir-faire et découvre des façons de personnaliser la matière. Il est aussi appelé à découvrir et à s'approprier les gestes transformateurs qui découlent de la création numérique. (404)

Pour créer des images personnelles, l'élève transforme des matériaux à partir de techniques diversifiées, y compris les technologies de l'information et de la communication. Il peut choisir de travailler au moyen de l'observation directe, de recourir à sa mémoire des êtres et des choses ou de faire appel à l'invention pour créer un univers inédit. À mesure qu'il enrichit ses connaissances et ses savoir-faire, il parvient à structurer dans l'espace, de façon de plus en plus authentique, originale et expressive, les éléments matériels et langagiers, en tenant compte de ses besoins et de son intention de création. Il est aussi capable de prendre du recul pour s'assurer de l'adéquation entre ce qu'il veut exprimer et l'image en voie de matérialisation. (404)

Les situations d'apprentissage et d'évaluation s'inspirent des domaines généraux de formation et elles sont conçues de façon à mobiliser l'ensemble des ressources de la compétence. Elles exploitent des propositions de création significantes, riches et toujours plus complexes, qui tiennent compte du cheminement graphique et artistique de l'élève et peuvent donner lieu à de multiples réponses. La plupart du temps, l'élève travaille seul. Il transforme la matière, réelle ou virtuelle, dans un espace à deux ou à trois dimensions en faisant appel à sa mémoire, à l'observation ou à l'invention. Il a accès à des matériaux et à des outils artistiques traditionnels de qualité, auxquels



s'ajoutent des matériaux et outils relatifs à la création numérique. Il dispose également d'une documentation diversifiée où il peut puiser pour enrichir ses images. À l'occasion, les situations de création l'amènent à tirer profit des ressources disponibles dans son milieu : lieux de diffusion de la culture artistique; artistes et artisans; événements relatifs aux arts. Il fait de fréquents retours réflexifs sur son expérience, à partir des traces qu'il a consignées pour témoigner de son cheminement dans la dynamique de création. Il peut ainsi cerner les apprentissages qu'il a effectués et les stratégies qu'il a utilisées pour y arriver. (404)

8.2.6.2. **Compétence 1 et ses composantes**

8.2.6.2.1. Exploiter des idées en vue d'une création plastique

8.2.6.2.2. Exploiter des gestes transformateurs et des éléments du langage plastique

8.2.6.2.3. Structurer sa réalisation plastique

8.2.6.2.4. Rendre compte de son expérience de création plastique

8.2.6.3. **Attentes de fin de cycle**

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève exploite la dynamique de création de façon consciente et, la plupart du temps, autonome. Ses réalisations témoignent d'un souci d'authenticité et d'une recherche d'originalité et d'expressivité. Elles reflètent l'évolution de ses champs d'intérêt d'ordre social, culturel, affectif et cognitif. Au cours du travail de création, l'élève cherche des idées avec ses pairs et l'enseignant, consulte des sources documentaires, fait des esquisses et des croquis et précise une intention de création. À partir de techniques bidimensionnelles et tridimensionnelles, traditionnelles et numériques, il expérimente l'utilisation des matériaux retenus par lui et l'enseignant pour sa création, contrôle des gestes transformateurs, tire parti des propriétés des matériaux et des outils exploités, et utilise de façon personnelle le langage plastique. Ses réalisations résultent d'une organisation cohérente des éléments qui les composent. L'élève décrit et commente son expérience de création en faisant ressortir les apprentissages qu'il a effectués ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Il anticipe le transfert de certains apprentissages dans des contextes analogues de création ou d'autres contextes disciplinaires. (405)

8.2.6.4. **Critères d'évaluation**

8.2.7. **Compétence 2 – Créer des images médiatiques**

8.2.7.1. **Sens de la compétence**

L'image médiatique concerne la communication et suppose la présence d'un émetteur qui transmet un message visuel à un récepteur ciblé qu'il vise à informer, persuader ou divertir. Elle peut prendre diverses formes – productions imprimées, télévisuelles ou autres – et exploiter différentes techniques ainsi que des matériaux traditionnels aussi bien que virtuels. La qualité de l'image médiatique repose sur l'efficacité du message, qui doit être univoque et susceptible d'être saisi de façon immédiate par le destinataire. Dans un contexte professionnel, le concepteur médiatique possède une connaissance approfondie des codes visuels et des caractéristiques des destinataires potentiels, ce qui lui permet d'atteindre efficacement le public cible. Pour l'élève, la création de messages visuels adressés à différents types de destinataires représente une occasion de se sensibiliser à l'influence des images médiatiques sur sa vie personnelle, de comprendre les

valeurs qu'elles visent à promouvoir et de découvrir des codes visuels et des caractéristiques des destinataires potentiels, ce qu'il pourra réutiliser dans de nouvelles créations.

Pour créer des images médiatiques, l'élève s'engage dans une dynamique comparable à celle qui caractérise la création personnelle. La différence repose sur la fonction de communication de l'image, qui oriente la représentation, l'expression et la symbolisation selon l'information à transmettre aux destinataires. L'élève amorce son expérience de création médiatique en faisant des recherches sur la culture des destinataires. Il repère ensuite des codes visuels susceptibles de les atteindre, inventorie plusieurs idées, ébauche diverses hypothèses au moyen de croquis et précise son intention de création. Le choix et le traitement des matériaux – qu'ils soient traditionnels ou numériques –, le caractère des gestes transformateurs, l'utilisation du langage plastique et l'organisation des composantes de la réalisation sont travaillés en fonction du message à communiquer visuellement à un public récepteur. L'élève se ménage aussi des moments de recul pour s'assurer de l'adéquation entre son intention médiatique et l'image qu'il a créée, et pour valider l'efficacité de cette dernière auprès de destinataires témoins. En partageant son expérience de création médiatique et en rendant compte de ses façons de faire, l'élève intègre ses apprentissages et peut les réinvestir dans d'autres créations et dans des situations d'appréciation. Ainsi, l'articulation des composantes de la compétence s'inscrit dans un mouvement dynamique qui se manifeste à différents moments de l'expérience de création.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation s'inspirent des domaines généraux de formation et sont conçues de façon à mobiliser l'ensemble des ressources de la compétence. Elles exploitent des propositions de création signifiantes, riches et toujours plus complexes, qui tiennent compte du cheminement graphique et artistique de l'élève et peuvent donner lieu à de multiples réponses. La plupart du temps, l'élève travaille seul. Il transforme la matière, réelle ou numérique, dans un espace à deux ou à trois dimensions en faisant appel à sa mémoire, à l'observation ou à l'invention. Il a accès à des matériaux et à des outils artistiques traditionnels de qualité, auxquels s'ajoutent des matériaux et outils relatifs à la création numérique. Il est aussi capable de tenir compte de quelques codes visuels pour augmenter l'efficacité de son message. Il dispose d'une documentation diversifiée où il peut puiser pour enrichir ses images. À l'occasion, les situations de création l'amènent à exploiter les ressources disponibles dans son milieu : lieux de diffusion de la culture médiatique; créateurs; événements relatifs aux médias. Il fait de fréquents retours réflexifs sur son expérience, à partir des traces qu'il a consignées pour témoigner de son cheminement dans la dynamique de création. Il peut ainsi cerner les apprentissages qu'il a effectués et les stratégies qu'il a utilisées pour y arriver. (406)

8.2.7.2. **Compétence 2 et ses composantes**

8.2.7.2.1. Exploiter des idées en vue d'une création médiatique

S'ouvrir à une proposition • Être attentif aux idées Exploiter des idées en vue d'une création médiatique, aux images, aux émotions, aux sensations et aux impressions qu'elle suscite • Tenir compte des caractéristiques de son public cible • Garder des traces de ses idées • Explorer différentes façons de traduire ses idées en images et les adapter en fonction du public cible • Sélectionner des idées et anticiper son projet de création médiatique.

8.2.7.2.2. Exploiter des gestes transformateurs et des éléments du langage plastique en fonction du public cible

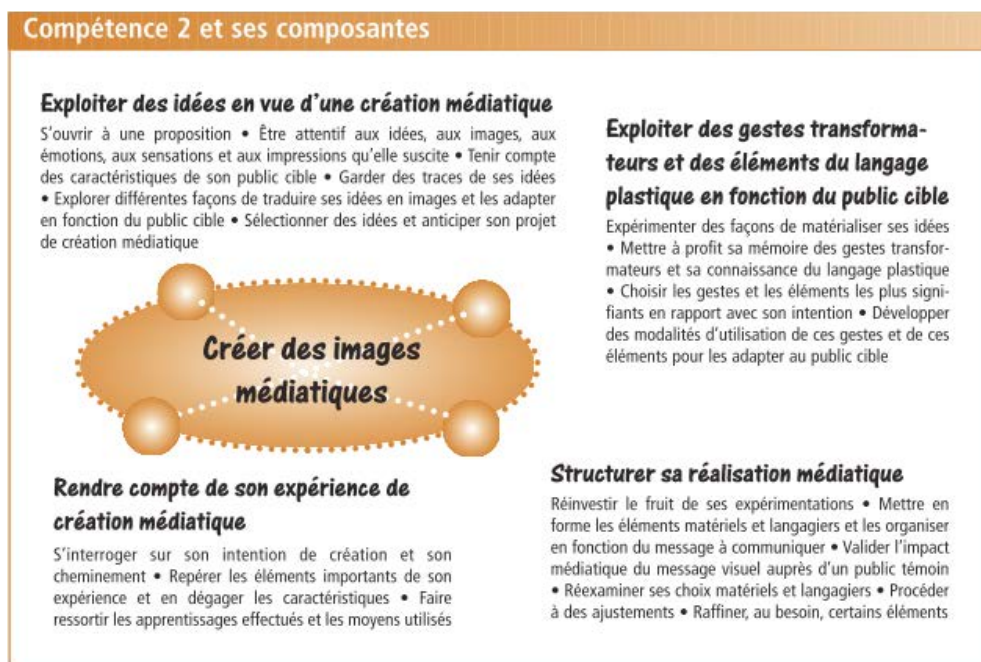
Expérimenter des façons de matérialiser ses idées plastiques en fonction du public cible • Mettre à profit sa mémoire des gestes transformateurs et sa connaissance du langage plastique • Choisir les gestes et les éléments les plus signifiants en rapport avec son intention • Développer des modalités d'utilisation de ces gestes et de ces éléments pour les adapter au public cible

8.2.7.2.3. Structurer sa réalisation médiatique

Réinvestir le fruit de ses expérimentations • Mettre en forme les éléments matériels et langagiers et les organiser en fonction du message à communiquer • Valider l'impact médiatique du message visuel auprès d'un public témoin • Réexaminer ses choix matériels et langagiers • Procéder à des ajustements • Raffiner, au besoin, certains éléments

8.2.7.2.4. Rendre compte de son expérience de création médiatique

S'interroger sur son intention de création et son cheminement • Repérer les éléments importants de son expérience et en dégager les caractéristiques • Faire ressortir les apprentissages effectués et les moyens utilisés



(407)

8.2.7.3. Attentes de fin de cycle

Au terme du premier cycle du secondaire, l'élève exploite la dynamique de création de façon consciente et, la plupart du temps, autonome. Ses réalisations médiatiques témoignent d'un souci d'authenticité et d'une recherche d'originalité et d'expressivité. Elles contiennent l'information à communiquer et s'adressent à un public cible. Au cours du travail de création, l'élève cherche des idées avec ses pairs et l'enseignant, s'informe sur la culture des destinataires, consulte des sources documentaires et fait des croquis. À partir de techniques traditionnelles et numériques, il expérimente la transformation de divers matériaux, contrôle certains des gestes transformateurs, tire parti des propriétés des matériaux et des outils exploités, et utilise de façon personnelle des éléments du langage plastique. Tributaires de la culture du public cible et des exigences de l'infor-

mation à communiquer, ses réalisations résultent d'une organisation cohérente des éléments qui les composent et intègrent des codes visuels propres à la communication par l'image. L'élève décrit et commente son expérience de création médiatique en faisant ressortir les apprentissages qu'il a effectués ainsi que les stratégies et les moyens qu'il a utilisés. Il anticipe le transfert de certains apprentissages dans des contextes analogues de création ou d'autres contextes disciplinaires. (407)

8.2.7.4. Critères d'évaluation

8.2.8. Compétence 3 – Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques

8.2.8.1. Sens de la compétence

Apprécier une production plastique – œuvre d'art ou objet culturel du patrimoine artistique, image personnelle ou image médiatique –, c'est poser sur elle un regard sensible, critique et esthétique, et en explorer les diverses significations afin d'être en mesure de former et d'exprimer à son sujet un jugement personnel. Cet exercice permet d'approfondir la connaissance que l'on a de soi-même, de structurer son identité et de s'ouvrir à d'autres cultures. Le contact avec des réalisations artistiques variées – qu'il s'agisse des siennes, de celles de ses pairs ou de productions d'autres époques ou cultures – amène l'élève à accroître sa conscience artistique et sa sensibilité aux qualités expressives, symboliques, techniques et esthétiques d'une production plastique. Ce contact lui permet aussi de s'intéresser davantage aux œuvres et aux lieux culturels et de se doter de critères personnels d'appréciation qui guideront ses choix et lui permettront de devenir un spectateur sensible et averti.

Au moment où il aborde une œuvre, une image ou un objet du patrimoine artistique pour en faire l'analyse, l'élève est invité à s'en imprégner et à porter attention à ses réactions émotives et esthétiques. Il en repère les éléments constitutifs et en dégage la structure en tenant compte du contexte historique. Il relève certains éléments expressifs ou symboliques qui lui paraissent signifiants et il les met en relation avec l'effet que l'œuvre a produit sur lui. Il doit aussi tenir compte de critères déterminés au préalable et à la lumière desquels il pourra justifier son point de vue. L'ensemble de ce processus d'appréciation se réalise dans un esprit de respect à l'égard de l'œuvre, mais aussi des autres élèves et du regard qu'ils portent sur elle. En confrontant sa perception avec celle des autres, l'élève approfondit sa compréhension et nuance son jugement. Il fait de fréquents retours réflexifs sur son expérience, à partir des traces qu'il a consignées pour témoigner de son cheminement. Il peut ainsi expliquer ce qu'il a appris sur lui-même, sur les œuvres et sur les artistes, et décrire les moyens qu'il a utilisés pour apprendre.

Pour apprécier des productions plastiques, l'élève prend part à des activités d'observation et d'interprétation d'images et d'objets de différentes époques, civilisations et cultures et appartenant à des genres et à des courants esthétiques variés. Il peut également observer ses propres réalisations et celles de ses pairs. Cette observation se fait le plus souvent en classe, mais l'élève doit aussi avoir l'occasion de visiter des lieux d'exposition et de rencontrer des artistes pour prendre contact avec la matérialité des œuvres et se sensibiliser au processus créateur des artistes. Lorsqu'il s'agit d'images médiatiques, il est amené à analyser divers types de productions imprimées, télévisuelles et autres. Dans tous les cas, l'élève se réfère à une expérience culturelle adaptée à son âge, au contenu des œuvres et des réalisations observées et à quelques sources documentaires visuelles, numériques ou sonores. Il s'appuie sur des critères d'appréciation déterminés par les

élèves et l'enseignant. Ces critères peuvent se rapporter au traitement du sujet ou de la proposition de création, à la transformation matérielle, à des éléments du langage plastique, aux émotions, sentiments ou impressions qu'il a ressentis ainsi qu'à des aspects du contexte historique. Pour ce qui est des réalisations médiatiques, il faut ajouter à ces critères l'impact du message et les façons de le concrétiser. L'élève communique son appréciation oralement ou par écrit, démontrant ainsi sa capacité à s'approprier les informations pertinentes et sa volonté de conférer à son appréciation un caractère personnel. Le fait de partager son expérience d'appréciation et de rendre compte de ses stratégies lui permet de prendre conscience de ses façons d'apprendre, de mieux intégrer ses apprentissages et de les réinvestir dans d'autres situations de création ou d'appréciation. (408)

8.2.8.2. **Compétence 3 et ses composantes**

8.2.8.2.1. Analyser une œuvre ou une réalisation

8.2.8.2.2. Interpréter le sens de l'œuvre ou de la réalisation

8.2.8.2.3. Porter un jugement d'ordre critique et esthétique

8.2.8.2.4. Rendre compte de son expérience d'appréciation

8.2.8.3. **Attentes de fin de cycle**

8.2.8.4. **Critères d'évaluation**

8.2.9. **Image – Contenu de formation lié aux compétences disciplinaires et aux points communs aux disciplines du domaine**

CRÉER

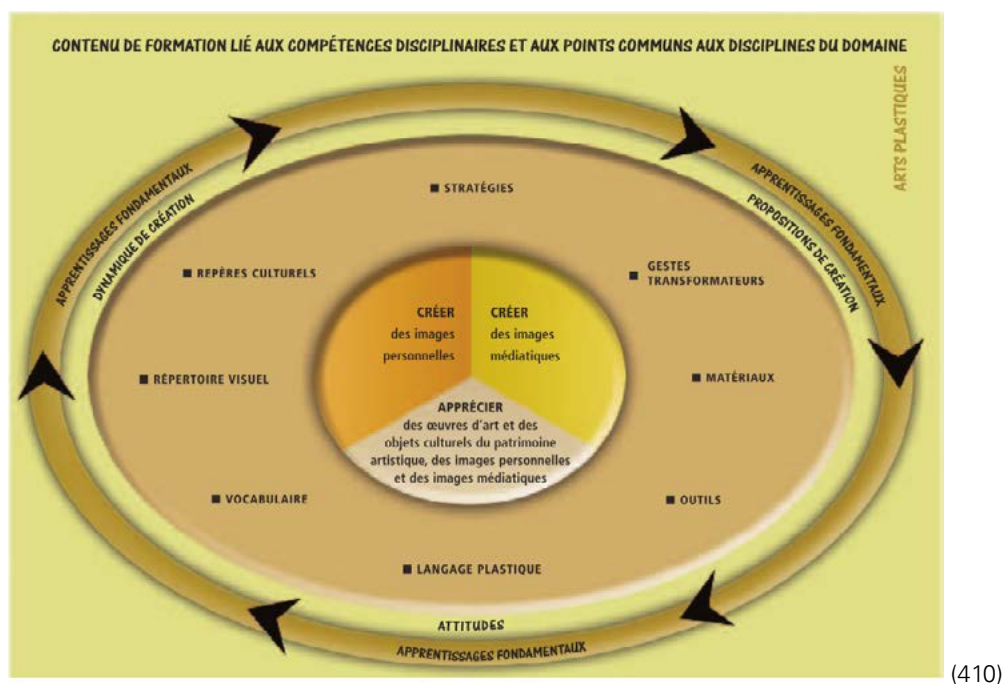
des images personnelles

APPRÉCIER

des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques

CRÉER

des images médiatiques (410)



8.2.10.

Contenu de formation

8.2.10.1.

Tableau – Gestes transformateurs, matériaux et outils

: en aplat, à la tache et au trait

Déchirer, entailler, découper, ajourer

Coller des formes en aplat ou en relief sur un support Tracer en creux Imprimer

Souder, pincer, creuser Plier, froisser, façonner Fixer, équilibrer des volumes Numériser des images et des objets Photographier Enregistrer une image numérique Travailler une image numérique

Gestes transformateurs, matériaux et outils

Les gestes transformateurs sont exploités au moyen de techniques, telles que le dessin, la peinture, le collage, la gravure, l'impression, le modelage, le façonnage et l'assemblage, auxquelles s'ajoutent, comme outils de création, l'ordinateur et ses périphériques. L'enseignant peut enrichir ce contenu selon les centres d'intérêt et les besoins de formation des élèves.

Gestes transformateurs Tracer à main levée Matériaux

Crayon feutre, pastel et fusain Gouache et encre

Papier et carton Colle, papier et carton Matériaux souples

Objets divers avec gouache, monotype avec gouache et surfaces texturées

Matériaux malléables Papier et carton Papier, carton et objets

Outils

Crayon électronique et tablette graphique, logiciel de dessin

Brosse, pinceau, porte-plume, plume à dessin

Ciseaux, ciseau Gouge

Objets divers (éponge, peigne, ustensile, brosse à dents, etc.)

Mirette, ébauchoir Numériseur Caméra numérique Logiciels de traitement de l'image (411)

Gestes transformateurs, matériaux et outils		
Les gestes transformateurs sont exploités au moyen de techniques, telles que le dessin, la peinture, le collage, la gravure, l'impression, le modelage, le façonnage et l'assemblage, auxquelles s'ajoutent, comme outils de création, l'ordinateur et ses périphériques. L'enseignant peut enrichir ce contenu selon les centres d'intérêt et les besoins de formation des élèves.		
Gestes transformateurs	Matériaux	Outils
Tracer à main levée	Crayon feutre, pastel et fusain	Crayon électronique et tablette graphique, logiciel de dessin
Appliquer un pigment coloré : en aplat, à la tache et au trait	Gouache et encre	Brosse, pinceau, porte-plume, plume à dessin
Déchirer, entailler, découper, ajouter	Papier et carton	Ciseaux, ciseau
Coller des formes en aplat ou en relief sur un support	Colle, papier et carton	
Tracer en creux	Matériaux souples	Gouge
Imprimer	Objets divers avec gouache, monotype avec gouache et surfaces texturées	Objets divers (éponge, peigne, ustensile, brosse à dents, etc.)
Souder, pincer, creuser	Matériaux malléables	Mirette, ébauchoir
Plier, froisser, façonner	Papier et carton	
Fixer, équilibrer des volumes	Papier, carton et objets	
Numériser des images et des objets		Numériseur
Photographier		Caméra numérique
Enregistrer une image numérique		
Travailler une image numérique		Logiciels de traitement de l'image

(411)

8.2.10.2. Tableau – Concepts et notions

8.2.10.3. Tableau – Vocabulaire

Vocabulaire

Les termes énumérés ci-dessous sont particulièrement utiles à l'élève lorsqu'il fait des retours réflexifs sur ses expériences de création et d'appréciation, qu'il apprécie des œuvres ou des réalisations et qu'il communique son appréciation.

Gestes Ajouter

Appliquer un pigment coloré (en aplat, à la tache, au trait) Assembler Coller

Déchirer Découper Dessiner Entailler Équilibrer Façonner Graver Imprimer Inciser Peindre

Photographier Pincer Modeler Numériser Souder Tracer à main levée Tracer en creux

Matériaux

Crayon feutre Encre de Chine Encre de couleur Fusain Gouache Pastel à l'huile Pastel sec

Brosse

Caméra numérique Ciseau Ciseaux

Crayon électronique Ébauchoir Gouge Mirette

Numériseur Pinceau

Plume à dessin Porte-plume Tablette graphique

Outils Techniques

Assemblage Collage Dessin Façonnage Gravure Impression Modelage Peinture

Langage plastique

Éléments – Couleur lumière : couleurs primaires (rouge, vert, bleu), intensité, contraste

- Couleur pigmentaire : couleurs primaires (jaune primaire, cyan, magenta), couleurs secondaires (orangé, vert, bleu), couleurs chaudes, couleurs froides, couleurs claires, couleurs foncées
- Forme : figurative, abstraite – Ligne : dessinée, peinte, incisée, tangible
- Motif – Texture – Valeur : dans les tons, dans les couleurs, dans les teintes
- Volume : réel

Organisation de l'espace – Énumération, juxtaposition et superposition – Répétition et alternance – Symétrie et asymétrie

Représentation de l'espace – Perspective avec chevauchement – Perspective en diminution (413)

Vocabulaire				
Les termes énumérés ci-dessous sont particulièrement utiles à l'élève lorsqu'il fait des retours réflexifs sur ses expériences de création et d'appréciation, qu'il apprécie des œuvres ou des réalisations et qu'il communique son appréciation.				
Gestes	Matériaux	Outils	Techniques	Langage plastique
Ajouter	Crayon feutre	Brosse	Assemblage	Éléments – Couleur lumière : couleurs primaires (rouge, vert, bleu), intensité, contraste – Couleur pigmentaire : couleurs primaires (jaune primaire, cyan, magenta), couleurs secondaires (orangé, vert, bleu), couleurs chaudes, couleurs froides, couleurs claires, couleurs foncées – Forme : figurative, abstraite – Ligne : dessinée, peinte, incisée, tangible
Appliquer un pigment coloré (en aplat, à la tache, au trait)	Encre de Chine	Caméra numérique	Collage	
Assembler	Encre de couleur	Ciseau	Dessin	
Coller	Fusain	Ciseaux	Façonnage	Motif – Texture – Valeur : dans les tons, dans les couleurs, dans les teintes – Volume : réel
Déchirer	Gouache	Crayon électronique	Gravure	
Décoller	Pastel à l'huile	Ébauchoir	Impression	
Décoller	Pastel sec	Gouge	Modelage	Organisation de l'espace – Énumération, juxtaposition et superposition – Répétition et alternance – Symétrie et asymétrie
Dessiner		Mirette	Peinture	
Entailler		Numériseur		
Équilibrer		Pinceau		Représentation de l'espace – Perspective avec chevauchement – Perspective en diminution
Façonner		Plume à dessin		
Graver		Porte-plume		
Imprimer		Tablette graphique		
Inciser				
Peindre				
Photographier				
Pincer				
Modeler				
Numériser				
Souder				
Tracer à main levée				
Tracer en creux				

(413)

8.2.10.4.

Tableau – Répertoire visuel faisant l'objet d'une appréciation

Les œuvres d'art et les objets culturels du patrimoine artistique proviennent des périodes suivantes : préhistoire, Antiquité, Moyen Âge, Renaissance, baroque, classicisme, romantisme et période contemporaine (mouvements modernistes et postmodernistes). Il peut s'agir également d'images médiatiques sélectionnées parmi des productions imprimées (affiches, photographies, pochettes de disques compacts, de vidéo-cassettes ou de vidéodisques), de productions télévisuelles (publicités, séquences d'émission, etc.) ou d'autres types de productions (vidéoclips, dessins animés, etc.). Les élèves doivent aussi se référer au contenu d'expositions qu'ils ont visitées ou aux œuvres d'un artiste invité à l'école.

Types de productions plastiques

- Réalisations d'élèves liées aux éléments disciplinaires abordés
- Réalisations d'élèves liées aux intentions éducatives des domaines généraux de formation
- Un minimum de vingt œuvres d'art et objets culturels tirés du patrimoine artistique, dont des images médiatiques et des productions numériques (414)

8.2.10.5.

Tableau – Repères culturels

Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à la discipline. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces et les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.

Éléments de l'histoire de l'art : contexte socioculturel (œuvres d'art, objets culturels et images médiatiques provenant de la culture québécoise et d'autres cultures); contexte historique (œuvres d'art, objets culturels et images médiatiques datant d'une autre époque); personnages et personnalités, etc.

Expériences culturelles : rencontres avec des artistes, des concepteurs médiatiques, des architectes, des cinéastes, des publicitaires, des designers, des graphistes, des infographes, des artisans, des créateurs de décors et de costumes, etc.

Lieux culturels : musées (beaux-arts, architecture, histoire, archéologie, ethnographie, etc.); galeries d'art ; maisons de la culture; ateliers d'artistes; écoles de formation artistique; lieux patrimoniaux, etc.

Expositions : œuvres d'art et objets culturels du patrimoine artistique; métiers d'art; photographies; bandes dessinées; cinéma d'animation, etc.

Événements artistiques : performances; festival cinématographique, etc.

Carrières liées aux arts plastiques : artiste; concepteur médiatique; designer; architecte; photographe; cinéaste; réalisateur (télévision); vidéaste; graphiste; infographe; critique d'art; historien de l'art; illustrateur; créateur de bandes dessinées; artisan; enseignant d'arts plastiques; conservateur de musée; technicien en conservation et en restauration d'œuvres et d'objets d'art; éducateur de musée, etc.

Supports médiatiques : livres; revues; reproductions; diapositives; films; vidéocassettes; DVD; disques compacts; sitesWeb; spectacles multimédias; affiches; cartes d'invitation à des vernis-sages; publicités imprimées et télévisuelles; vidéoclips, etc.

Œuvres du répertoire visuel : voir la section Répertoire visuel faisant l'objet d'une appréciation. (414)

Répertoire visuel faisant l'objet d'une appréciation	Repères culturels
<p>Les œuvres d'art et les objets culturels du patrimoine artistique proviennent des périodes suivantes : préhistoire, Antiquité, Moyen Âge, Renaissance, baroque, classicisme, romantisme et période contemporaine (mouvements modernistes et postmodernistes). Il peut s'agir également d'images médiatiques sélectionnées parmi des productions imprimées (affiches, photographies, pochettes de disques compacts, de vidéocassettes ou de vidéodisques), de productions télévisuelles (publicités, séquences d'émission, etc.) ou d'autres types de productions (vidéoclips, dessins animés, etc.). Les élèves doivent aussi se référer au contenu d'expositions qu'ils ont visitées ou aux œuvres d'un artiste invité à l'école.</p>	<p>Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à la discipline. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces et les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.</p>
Types de productions plastiques	
<ul style="list-style-type: none"> – Réalisations d'élèves liées aux éléments disciplinaires abordés – Réalisations d'élèves liées aux intentions éducatives des domaines généraux de formation – Un minimum de vingt œuvres d'art et objets culturels tirés du patrimoine artistique, dont des images médiatiques et des productions numériques 	<p>Éléments de l'histoire de l'art : contexte socioculturel (œuvres d'art, objets culturels et images médiatiques provenant de la culture québécoise et d'autres cultures); contexte historique (œuvres d'art, objets culturels et images médiatiques datant d'une autre époque); personnages et personnalités, etc.</p> <p>Expériences culturelles : rencontres avec des artistes, des concepteurs médiatiques, des architectes, des cinéastes, des publicitaires, des designers, des graphistes, des infographes, des artisans, des créateurs de décors et de costumes, etc.</p> <p>Lieux culturels : musées (beaux-arts, architecture, histoire, archéologie, ethnographie, etc.); galeries d'art; maisons de la culture; ateliers d'artistes; écoles de formation artistique; lieux patrimoniaux, etc.</p> <p>Expositions : œuvres d'art et objets culturels du patrimoine artistique; métiers d'art; photographies; bandes dessinées; cinéma d'animation, etc.</p> <p>Événements artistiques : performances; festival cinématographique, etc.</p> <p>Carrières liées aux arts plastiques : artiste; concepteur médiatique; designer; architecte; photographe; cinéaste; réalisateur (télévision); vidéaste; graphiste; infographe; critique d'art; historien de l'art; illustrateur; créateur de bandes dessinées; artisan; enseignant d'arts plastiques; conservateur de musée; technicien en conservation et en restauration d'œuvres et d'objets d'art; éducateur de musée, etc.</p> <p>Supports médiatiques : livres; revues; reproductions; diapositives; films; vidéocassettes; DVD; disques compacts; sites Web; spectacles multimédias; affiches; cartes d'invitation à des vernissages; publicités imprimées et télévisuelles; vidéoclips, etc.</p> <p>Œuvres du répertoire visuel : voir la section <i>Répertoire visuel faisant l'objet d'une appréciation</i>.</p>

(414)

8.3.

Danse

8.3.1.

Présentation du domaine

8.3.1.1.

Contribution du domaine des arts à la formation générale de l'élève

La formation artistique au secondaire s'inscrit dans la continuité de celle du primaire. Les programmes du premier cycle du secondaire visent en effet le développement des mêmes compétences. Dans le cas de l'art dramatique, de la danse et de la musique, il s'agit des compétences Créer, Interpréter et Apprécier des œuvres artistiques, alors que, pour les arts plastiques, il s'agit des compétences Créer des images personnelles, Créer des images médiatiques et Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques. L'élève poursuit donc la formation amorcée au primaire, mais dans une seule discipline qu'il doit choisir parmi celles qui sont offertes à son école. Il approfondit la connaissance qu'il a de cette discipline en s'appropriant davantage les principes, le langage et les techniques de base qui la caractérisent. Il est appelé à vivre une diversité d'expériences artistiques qui l'interpellent sur le plan personnel et l'amènent à communiquer ses images intérieures et à exprimer sa vision du monde. Ces expériences l'obligent aussi à se situer par rapport aux autres et à déterminer le rôle qu'il peut jouer dans un travail de création individuel ou collectif. (371-372)

C'est en alliant perceptions, intuitions, impressions et savoirs de toutes provenances que l'élève réalise, interprète ou apprécie des productions artistiques. Il s'appuie sur des réflexions, sur des échanges de vues et sur de l'information puisée dans différentes sources. On assiste donc à un aller-retour dynamique et sans cesse renouvelé entre pratique et théorie, action et réflexion, expérience et enrichissement culturel. L'élève est également amené à développer son esprit critique ainsi que son sens esthétique et à élargir ses horizons culturels par le contact avec les œuvres d'artistes de différentes époques ou origines. Sa formation artistique gagne ainsi à se prolonger dans la fréquentation de lieux culturels, la rencontre avec des artistes et la participation active à la vie artistique au sein même de l'établissement scolaire. Enfin, le domaine des arts doit être aussi l'occasion d'intégrer les technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage en raison de leur potentialité en tant que nouveaux moyens d'expression, d'inspiration et de communication. (372)

8.3.1.2. Relations entre le domaine des arts et les autres éléments du Programme de formation

L'éducation artistique contribue au développement de chacune des compétences transversales. En raison de la nature des disciplines artistiques, la pensée créatrice est sollicitée tout au long de la démarche de création, de même que dans les situations d'interprétation et d'appréciation. L'élève est aussi amené à exploiter l'information, à résoudre des problèmes artistiques complexes, à se donner des méthodes de travail efficaces, à exercer son jugement critique et esthétique, à exploiter les technologies de l'information et de la communication, à actualiser son potentiel, à coopérer et à communiquer de façon appropriée. (372)

8.3.1.3. Points communs aux disciplines du domaine des arts

8.3.1.3.1. Apprentissages fondamentaux

8.3.1.3.2. Attitudes

8.3.1.3.3. Dynamique de création

8.3.1.3.3.1. *Le processus*

8.3.1.3.3.2. *La démarche*

8.3.1.3.4. Propositions de création

Les propositions de création sont des pistes de travail pouvant servir d'amorce, de fil conducteur ou de trame à la dynamique de création. Elles sont adaptées à l'âge et aux centres d'intérêt des élèves et présentent des problématiques qui offrent une multiplicité de solutions et de réponses possibles. Inspirées du réel, de l'imaginaire, de productions artistiques et médiatiques ou de la rencontre avec des artistes professionnels, elles sont liées aux intentions éducatives des domaines généraux de formation et aux repères culturels. Dans ses réalisations, l'élève est invité à transposer sa vision de la proposition de manière concrète, expressive et symbolique. (374-375)

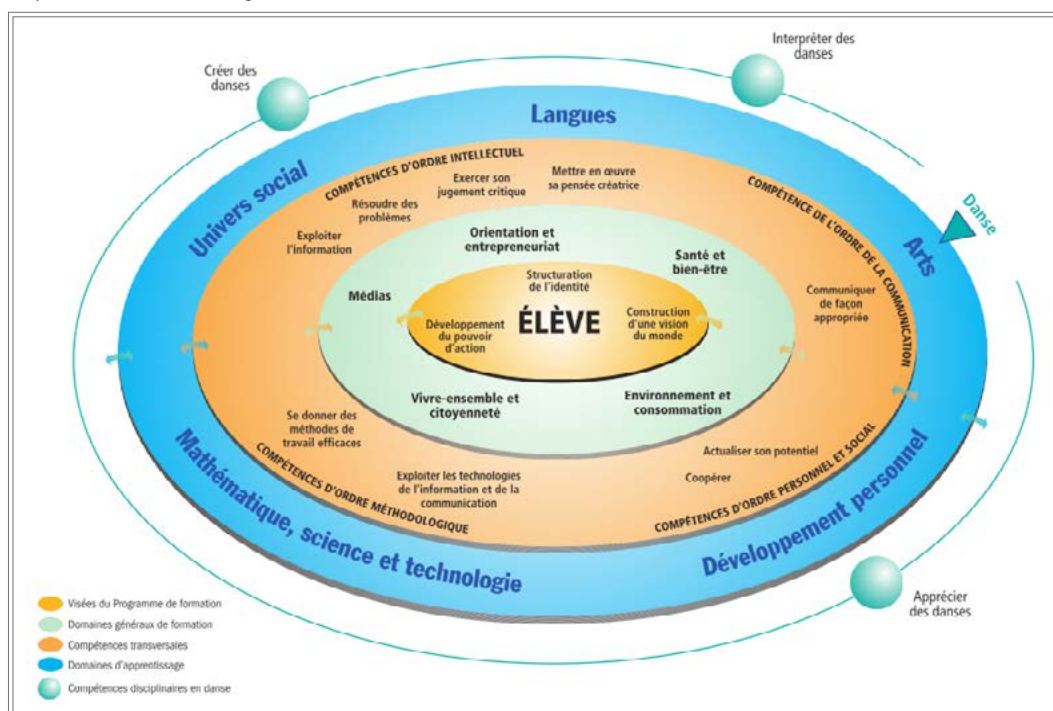
8.3.1.3.5. Image – Une représentation de la dynamique de création à la fois comme un processus et une démarche

8.3.1.3.6. Image – Caractéristiques du domaine des arts et points communs aux disciplines

8.3.2. Image – Apport du programme de danse au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (418)



8.3.3. Présentation de la discipline

8.3.4. Relation entre les arts plastiques et les autres éléments du Programme de formation

8.3.4.1. Relations avec les domaines généraux de formation

8.3.4.2. Relations avec les compétences transversales

Grâce à la création, à l'interprétation et à l'appréciation de danses, l'élève développe l'ensemble des compétences transversales, particulièrement celle qui consiste à mettre en œuvre sa pensée créatrice, à laquelle se trouve étroitement associée la capacité à résoudre des problèmes de nature artistique. En sollicitant différentes formes d'intelligence et en valorisant un rapport intime avec soi, la danse apparaît aussi comme un moyen privilégié pour apprendre à mieux actualiser son potentiel. Par ailleurs, la réalisation de projets artistiques exige de l'élève qu'il exploite l'information, notamment lorsqu'il est à la recherche d'une proposition personnelle de création, et qu'il se donne des méthodes de travail efficaces pour les mener à terme. L'utilisation, au besoin, de nouveaux outils technologiques lui permettra d'enrichir ses modes de création, de représentation ou d'analyse de la danse et lui facilitera la tâche lorsqu'il mènera des recherches ou consultera des sources d'information. Les situations de création de groupe représentent en outre de belles occasions d'apprendre à coopérer puisqu'elles comportent une large part de collaboration, de partage des tâches et de confrontation d'idées. Enfin, lorsqu'il apprécie une œuvre chorégraphique, l'élève est appelé à exercer son jugement critique et à communiquer son point de vue de façon appropriée. (421)

8.3.4.3. Relations avec les autres domaines d'apprentissage

8.3.5. Contexte pédagogique

8.3.5.1. La classe de danse, un lieu dynamique

La classe de danse est un lieu dynamique et sécurisant où l'élève se sent à l'aise pour exprimer ce qu'il est, notamment dans les situations d'appréciation, et pour relever les défis liés à la création et à l'interprétation de danses. Elle devient un laboratoire où sont valorisées l'exploration de nouveaux terrains et la prise de risques. L'élève y découvre l'importance, pour la réalisation de projets artistiques communs, d'attitudes comme l'écoute de soi et des autres, l'ouverture, la tolérance, le partage. Il y apprend aussi, avec la persévérance et l'engagement que demande tout travail de création et d'interprétation, le sens de la rigueur et le souci du dépassement. L'aménagement physique est fonctionnel, adapté aux exigences de la création chorégraphique et conçu de façon à favoriser l'expression, l'interprétation, la communication et l'autonomie. L'élève y a accès à des ressources artistiques et culturelles de qualité, de même qu'à des ressources documentaires diversifiées. Livres d'art, vidéos et films sur la danse sont autant d'outils mis à sa disposition. Les activités qui s'y déroulent trouvent un prolongement à l'extérieur de ses murs. En effet, pour que l'élève puisse établir un contact avec son environnement culturel et s'éveiller à des perspectives de carrière, il importe qu'il ait l'occasion de fréquenter des lieux de diffusion de la danse ainsi que d'autres lieux culturels comme des musées ou des centres culturels et qu'il puisse participer, à l'école ou ailleurs, à des activités auxquelles sont associés des artistes et autres créateurs du domaine de la danse. (422)

8.3.5.2. Des situations d'apprentissages complexes et signifiantes

8.3.5.3. L'enseignant : un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel

8.3.5.4. L'élève : acteur et responsable de ses apprentissages

8.3.5.5. L'évaluation comme aide à l'apprentissage

L'évaluation doit avant tout être conçue comme une aide à l'apprentissage. Elle suppose, à travers chaque situation d'apprentissage, une régulation qui permet d'apporter les ajustements nécessaires au développement des compétences. Pour cette raison, il est plus juste de parler d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Cette régulation peut être faite par des observations directes ou encore par des observations consignées à l'aide de listes de vérification, de grilles d'autoévaluation ou de coévaluation. L'usage d'autres outils de consignation, comme le portfolio sur support numérique, est recommandé pour enregistrer certaines créations ou interprétations d'œuvres plus significatives. L'enseignant et l'élève seront ainsi en mesure de voir une progression dans le développement des compétences et de réajuster, s'il y a lieu, les moyens utilisés pour atteindre le niveau de développement attendu en fin de cycle. (423)

8.3.6. Compétence 1 – Créer des danses

8.3.6.1. Sens de la compétence

Pour amener l'élève à mobiliser l'ensemble des ressources nécessaires à l'exercice de la compétence, les situations d'apprentissage et d'évaluation s'inspirent des domaines généraux de formation. Elles doivent se prêter à diverses expériences d'improvisation libre ou structurée, de durée variable, ou à des expériences de composition. La prise en compte de différents paramètres (lieux, objets scénographiques et supports diversifiés), y compris les technologies de l'information et de la communication, fait également partie des balises à considérer. L'élève est invité à recourir à un système personnel de représentation du langage chorégraphique (croquis, dessins, notation, utili-

sation d'outils informatiques) pour soutenir ses choix. La plupart du temps, il est en interaction avec ses camarades de classe : il travaille en petit groupe ou avec un partenaire, mais il est parfois aussi appelé à créer seul. Les interventions de l'enseignant visent, pour leur part, à développer chez lui une plus grande autonomie. Lorsqu'il crée, l'élève est amené à utiliser des ressources documentaires et artistiques diversifiées qui comprennent, à l'occasion, les ressources culturelles disponibles dans son milieu : lieux de diffusion de la danse, centres de documentation, artistes de la danse. Enfin, les situations de création prévoient des moments où l'élève peut consigner, à l'aide de certains outils, des traces de ses expériences, qui témoignent de la dynamique de création comme de son résultat. (424)

8.3.6.2. **Compétence 1 et ses composantes**

- 8.3.6.2.1. Exploiter des idées en vue d'une création chorégraphique
- 8.3.6.2.2. Exploiter des éléments du langage de la danse et de la technique du mouvement
- 8.3.6.2.3. Structurer sa création chorégraphique
- 8.3.6.2.4. Rendre compte de son expérience de création chorégraphique

8.3.6.3. **Attentes de fin de cycle**

8.3.6.4. **Critères d'évaluation**

8.3.7. **Compétence 2 – Interpréter des danses**

8.3.7.1. **Sens de la compétence**

Pour développer cette compétence, l'élève interprète ses propres créations et celles des autres. Il puise également des extraits de danses dans un large répertoire d'œuvres de divers genres et styles, provenant de périodes artistiques, d'époques et de cultures variées. Ces extraits, dont les niveaux de complexité varient, portent sur des thèmes qui correspondent aux axes de développement des domaines généraux de formation ou encore à des problématiques traitées dans d'autres disciplines. Ils tiennent compte du développement psychomoteur, affectif, social et intellectuel de l'élève. Pour interpréter ces danses, l'élève prend en considération différents paramètres : les espaces scénique et scénographique de même que des supports diversifiés, y compris les technologies de l'information et de la communication. Occasionnellement, il interprète ses danses devant public. La plupart du temps, il est en interaction avec ses camarades de classe : il travaille en petit groupe, avec un partenaire ou, à l'occasion, en grand groupe. Il utilise des ressources documentaires et artistiques diversifiées (vidéos et films sur la danse) et, de façon ponctuelle, les ressources culturelles disponibles dans son milieu (lieux de diffusion de la danse, centres de documentation, artistes de la danse). Finalement, des moments sont prévus pour lui permettre de consigner des traces de ses expériences d'interprétation qui témoignent de la démarche et de son résultat. (426)

8.3.7.2. **Compétence 2 et ses composantes**

- 8.3.7.2.1. S'approprier le contenu chorégraphique de la danse
- 8.3.7.2.2. Exploiter des éléments de la technique du mouvement
- 8.3.7.2.3. S'approprier le caractère expressif de la danse
- 8.3.7.2.4. Respecter les conventions relatives à l'unité de groupe

8.3.7.2.5. Rendre compte de son expérience d'interprétation chorégraphique

8.3.7.3. **Attentes de fin de cycle**

8.3.7.4. **Critères d'évaluation**

8.3.8. **Compétence 3 – Apprécier des danses**

8.3.8.1. **Sens de la compétence**

Pour mobiliser l'ensemble des ressources nécessaires au développement de cette compétence, l'élève prend part à des activités d'observation d'extraits d'œuvres chorégraphiques qui peuvent comprendre ses propres réalisations et celles des autres élèves. Il se réfère à une expérience culturelle adaptée à son âge et à quelques sources documentaires visuelles, sonores ou numériques qu'il choisit lui-même ou qui sont proposées par l'enseignant ou par un autre élève. Il s'appuie sur des critères d'appréciation qui peuvent se rapporter, selon le cas, au traitement du sujet ou de la proposition de création, à l'utilisation des éléments du langage de la danse ou de la technique du mouvement ainsi qu'aux émotions, sentiments ou impressions qu'il a ressentis. Ces critères peuvent également être liés à certains aspects historiques de l'œuvre. Il cherche à s'approprier l'information pertinente et s'efforce de personnaliser sa réponse. La plupart du temps, l'élève apprécie une œuvre en comparant ses observations avec celles des autres élèves de la classe et en partageant avec eux sa perception de l'œuvre. Il peut aussi parfois le faire seul, en s'exprimant oralement ou par écrit. Il fait alors appel à ses compétences langagières tout en veillant à utiliser un vocabulaire disciplinaire approprié. (428)

8.3.8.2. **Compétence 3 et ses composantes**

8.3.8.2.1. Analyser une danse ou un extrait de danse

8.3.8.2.2. Interpréter le sens de la danse ou de l'extrait

8.3.8.2.3. Porter un jugement d'ordre critique et esthétique

8.3.8.2.4. Rendre compte de son expérience d'appréciation

8.3.8.3. **Attentes de fin de cycle**

8.3.8.4. **Critères d'évaluation**

8.3.9. **Image – Contenu de formation lié aux compétences disciplinaires et aux points communs aux disciplines du domaine**

8.3.10. **Contenu de formation**

8.3.10.1. **Tableau – Stratégies**

8.3.10.2. **Tableau – Technique du mouvement**

8.3.10.3. **Tableau – Conventions de la danse**

8.3.10.4. **Tableau – Concepts et notions**

8.3.10.5. **Tableau – Principes chorégraphiques**

8.3.10.6. **Tableau – Vocabulaire**

8.3.10.7. Tableau – Répertoire chorégraphique faisant l’objet d’une appréciation

Les extraits d’œuvres proviennent de diverses périodes artistiques : les périodes contemporaine (la danse actuelle ou la nouvelle danse), romantique ou classique, la Renaissance, le Moyen Âge ou encore l’Antiquité. Ils sont de genres variés, comme la danse jazz, les danses sociales ou populaires, les danses urbaines, la danse moderne et postmoderne, la danse néoclassique, les danses traditionnelles et folkloriques, la comédie musicale, y compris les danses utilisées dans les médias. Ces extraits sont issus du répertoire chorégraphique québécois et de celui d’autres cultures. Les élèves devront aussi se référer aux spectacles de danse auxquels ils ont assisté.

Types d’extraits

- Extraits ou réalisations d’élèves liés aux éléments disciplinaires abordés
- Extraits ou réalisations d’élèves liés aux intentions éducatives des domaines généraux de formation
- Un minimum de dix extraits d’œuvres appartenant à des époques et à des cultures différentes (436)

8.3.10.8. Tableau – Repères culturels

Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à la discipline. Leur exploitation en classe permet à l’élève d’enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l’entoure. Ils lui permettent d’établir des liens concrets avec la discipline, d’en reconnaître les traces et les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l’influence des arts dans la société. Leur choix doit s’effectuer en fonction de leur apport à la formation de l’élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l’environnement immédiat de l’élève.

Éléments de l’histoire de la danse : contexte historique; contexte socioculturel; personnages et personnalités, etc.

Expériences culturelles : rencontres avec des artistes, des artisans de la danse et des créateurs; productions chorégraphiques présentées à l’école ou dans des lieux de diffusion de la culture; événements locaux; visites de lieux culturels; expositions; festivals, etc.

Carrières liées à la danse : chorégraphe; interprète; créateur (maquillage, éclairage, costume, vidéo); critique; notateur; répétiteur; technicien; accompagnateur; producteur; enseignant de danse, etc.

Supports médiatiques : films; films sur la danse (création, interprétation, adaptation cinématographique de la danse, etc.); vidéos; DVD; disques optiques compacts; logiciels de création chorégraphique; enregistrements d’œuvres chorégraphiques; entrevues; extraits d’émissions culturelles; documents sur la danse (critiques, articles de préproduction, revues, communiqués de presse); programmes d’un spectacle; supports promotionnels d’un spectacle; sites Web (de compagnies, de spectacles, d’écoles); centres de documentation, etc.

Lieux culturels : studios de danse; théâtres; maisons de la culture; écoles de formation artistique; lieux patrimoniaux, etc. Œuvres du répertoire chorégraphique : voir la section Répertoire chorégraphique faisant l’objet d’une appréciation. (436)

Répertoire chorégraphique faisant l'objet d'une appréciation	Repères culturels
<p>Les extraits d'œuvres proviennent de diverses périodes artistiques : les périodes contemporaine (la danse actuelle ou la nouvelle danse), romantique ou classique, la Renaissance, le Moyen Âge ou encore l'Antiquité. Ils sont de genres variés, comme la danse jazz, les danses sociales ou populaires, les danses urbaines, la danse moderne et postmoderne, la danse néoclassique, les danses traditionnelles et folkloriques, la comédie musicale, y compris les danses utilisées dans les médias. Ces extraits sont issus du répertoire chorégraphique québécois et de celui d'autres cultures. Les élèves devront aussi se référer aux spectacles de danse auxquels ils ont assisté.</p>	<p>Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à la discipline. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces et les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.</p> <p>Éléments de l'histoire de la danse : contexte historique; contexte socioculturel; personnages et personnalités, etc.</p> <p>Expériences culturelles : rencontres avec des artistes, des artisans de la danse et des créateurs; productions chorégraphiques présentées à l'école ou dans des lieux de diffusion de la culture; événements locaux; visites de lieux culturels; expositions; festivals, etc.</p> <p>Carrières liées à la danse : chorégraphe; interprète; créateur (maquillage, éclairage, costume, vidéo); critique; notateur; répétiteur; technicien; accompagnateur; producteur; enseignant de danse, etc.</p> <p>Supports médiatiques : films; films sur la danse (création, interprétation, adaptation cinématographique de la danse, etc.); vidéos; DVD; disques optiques compacts; logiciels de création chorégraphique; enregistrements d'œuvres chorégraphiques; entrevues; extraits d'émissions culturelles; documents sur la danse (critiques, articles de préproduction, revues, communiqués de presse); programmes d'un spectacle; supports promotionnels d'un spectacle; sites Web (de compagnies, de spectacles, d'écoles); centres de documentation, etc.</p> <p>Lieux culturels : studios de danse; théâtres; maisons de la culture; écoles de formation artistique; lieux patrimoniaux, etc.</p> <p>Œuvres du répertoire chorégraphique : voir la section <i>Répertoire chorégraphique faisant l'objet d'une appréciation</i>.</p>
Types d'extraits	
<ul style="list-style-type: none"> – Extraits ou réalisations d'élèves liés aux éléments disciplinaires abordés – Extraits ou réalisations d'élèves liés aux intentions éducatives des domaines généraux de formation – Un minimum de dix extraits d'œuvres appartenant à des époques et à des cultures différentes 	

(436)

8.4.

Musique

8.4.1.

Présentation du domaine

8.4.1.1.

Contribution du domaine des arts à la formation générale de l'élève

La formation artistique au secondaire s'inscrit dans la continuité de celle du primaire. Les programmes du premier cycle du secondaire visent en effet le développement des mêmes compétences. Dans le cas de l'art dramatique, de la danse et de la musique, il s'agit des compétences Créer, Interpréter et Apprécier des œuvres artistiques, alors que, pour les arts plastiques, il s'agit des compétences Créer des images personnelles, Créer des images médiatiques et Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques. L'élève poursuit donc la formation amorcée au primaire, mais dans une seule discipline qu'il doit choisir parmi celles qui sont offertes à son école. Il approfondit la connaissance qu'il a de cette discipline en s'appropriant davantage les principes, le langage et les techniques de base qui la caractérisent. Il est appelé à vivre une diversité d'expériences artistiques qui l'interpellent sur le plan personnel et l'amènent à communiquer ses images intérieures et à exprimer sa vision du monde. Ces expériences l'obligent aussi à se situer par rapport aux autres et à déterminer le rôle qu'il peut jouer dans un travail de création individuel ou collectif. (371-372)

C'est en alliant perceptions, intuitions, impressions et savoirs de toutes provenances que l'élève réalise, interprète ou apprécie des productions artistiques. Il s'appuie sur des réflexions, sur des échanges de vues et sur de l'information puisée dans différentes sources. On assiste donc à un aller-retour dynamique et sans cesse renouvelé entre pratique et théorie, action et réflexion, expérience et enrichissement culturel. L'élève est également amené à développer son esprit critique ainsi que son sens esthétique et à élargir ses horizons culturels par le contact avec les œuvres d'artistes de différentes époques ou origines. Sa formation artistique gagne ainsi à se prolonger dans la fréquentation de lieux culturels, la rencontre avec des artistes et la participation active à la vie artistique au sein même de l'établissement scolaire. Enfin, le domaine des arts doit être aussi l'occasion d'intégrer les technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage en raison de leur potentialité en tant que nouveaux moyens d'expression, d'inspiration et de communication. (37)

8.4.1.2. Relations entre le domaine des arts et les autres éléments du Programme de formation

L'éducation artistique contribue au développement de chacune des compétences transversales. En raison de la nature des disciplines artistiques, la pensée créatrice est sollicitée tout au long de la démarche de création, de même que dans les situations d'interprétation et d'appréciation. L'élève est aussi amené à exploiter l'information, à résoudre des problèmes artistiques complexes, à se donner des méthodes de travail efficaces, à exercer son jugement critique et esthétique, à exploiter les technologies de l'information et de la communication, à actualiser son potentiel, à coopérer et à communiquer de façon appropriée. (372)

8.4.1.3. Points communs aux disciplines du domaine des arts

8.4.1.3.1. Apprentissages fondamentaux

8.4.1.3.2. Attitudes

8.4.1.3.3. Dynamique de création

8.4.1.3.3.1. *Le processus*

8.4.1.3.3.2. *La démarche*

8.4.1.3.4. Propositions de création

Les propositions de création sont des pistes de travail pouvant servir d'amorce, de fil conducteur ou de trame à la dynamique de création. Elles sont adaptées à l'âge et aux centres d'intérêt des élèves et présentent des problématiques qui offrent une multiplicité de solutions et de réponses possibles. Inspirées du réel, de l'imaginaire, de productions artistiques et médiatiques ou de la rencontre avec des artistes professionnels, elles sont liées aux intentions éducatives des domaines généraux de formation et aux repères culturels. Dans ses réalisations, l'élève est invité à transposer sa vision de la proposition de manière concrète, expressive et symbolique. (374-375)

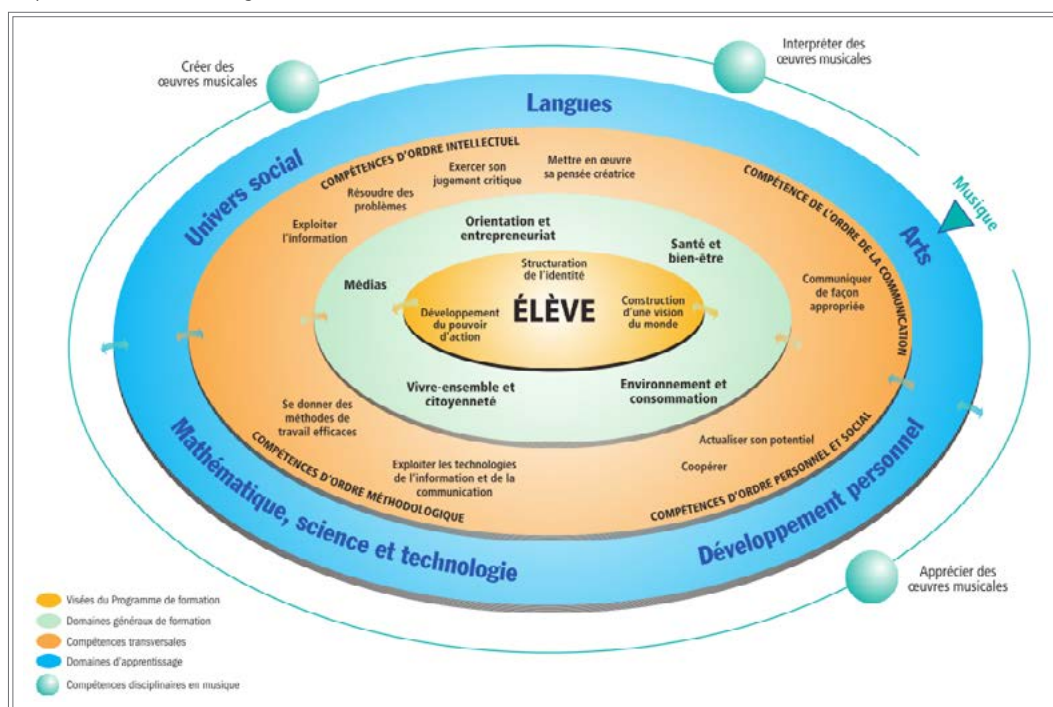
8.4.1.3.5. Image – Une représentation de la dynamique de création à la fois comme un processus et une démarche

8.4.1.3.6. Image – Caractéristiques du domaine des arts et points communs aux disciplines

8.4.2. Image – Apport du programme de musique au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (440)



8.4.3.

Présentation de la discipline

Lorsqu'il crée ses propres œuvres vocales ou instrumentales à partir de propositions variées et signifiantes, l'élève s'approprie la dynamique de création et exploite les possibilités qu'offrent les moyens sonores et le langage musical. La création d'œuvres personnelles lui permet ainsi de faire la synthèse de ses acquis musicaux. Pour interpréter des œuvres musicales de diverses provenances, il doit passer graduellement de l'exécution instrumentale à une véritable interprétation, ce qui suppose qu'il développe son sens musical. Ce contact direct avec une diversité d'œuvres musicales enrichit son bagage culturel. En outre, la présentation d'œuvres devant un public lui apprend à s'affirmer davantage et à exprimer ce qu'il est. Enfin, l'appréciation d'œuvres musicales l'amène à développer son jugement critique et esthétique. Il apprécie non seulement ses réalisations et celles de ses pairs, mais aussi des œuvres tirées d'un large répertoire musical provenant d'époques, de cultures ou de courants esthétiques variés. Il est aussi amené à utiliser et à décoder des messages médiatiques véhiculés par la musique et à prendre conscience des valeurs qui y sont transmises. (442)

8.4.4.

Relation entre la musique et les autres éléments du Programme de formation

8.4.4.1.

Relations avec les domaines généraux de formation

Les propositions de création sont une porte d'entrée privilégiée vers les domaines généraux de formation. La planification et la réalisation de projets artistiques ou interdisciplinaires, l'appréciation de productions artistiques, le travail en équipe, l'interprétation d'œuvres ainsi que l'expression de points de vue sont autant d'actions qui permettent de répondre aux intentions éducatives ciblées par chacun de ces domaines et de les exploiter. Les problèmes ou les sujets abordés dans les

œuvres interprétées ou créées peuvent aussi servir de liens stratégiques avec les axes de développement des domaines généraux de formation. Dans cette optique, tous les domaines sont susceptibles d'être touchés, bien que certains d'entre eux, par exemple Médias, Vivre-ensemble et citoyenneté et Orientation et entrepreneuriat, puissent être plus directement ciblés. (443)

8.4.4.2. Relations avec les compétences transversales

Pour développer des compétences en musique, l'élève a recours à l'ensemble des compétences transversales. Il doit tout particulièrement mettre en œuvre sa pensée créatrice, notamment lorsqu'il exploite une proposition de création et s'engage dans un projet de création musicale individuel ou collectif. La réalisation d'un tel projet exige par ailleurs qu'il exploite l'information et qu'il se donne des méthodes de travail efficaces pour imaginer différentes hypothèses de travail, planifier les étapes de réalisation du projet et le mener à terme. Lorsqu'il apprécie des productions musicales, il est appelé à exercer son jugement critique et il lui faut communiquer de façon appropriée pour faire connaître son appréciation et pour rendre compte de ses expériences de création, d'interprétation et d'appréciation. Par ailleurs, l'interprétation au secondaire fait de plus en plus appel au sens musical de l'élève et l'amène, dans un contexte de jeu collectif, à résoudre des problèmes liés aux techniques instrumentales et à coopérer avec ses pairs. L'utilisation, au besoin, de nouveaux outils technologiques lui permettra d'enrichir ses modes de création. Les technologies de l'information et de la communication peuvent également lui être utiles pour trouver de nouvelles situations d'interprétation ou pour consulter des sources documentaires numériques en vue d'étoffer sa communication. Enfin, l'engagement personnel qu'exigent la création ou l'interprétation d'œuvres musicales et les choix que la réalisation de projets artistiques l'oblige à faire aident l'élève à mieux se connaître, à prendre conscience de ses capacités et à développer une plus grande confiance en lui-même. Ce sont là des conditions essentielles pour l'amener à actualiser son potentiel. (443)

8.4.4.3. Relations avec les autres domaines d'apprentissage

8.4.5. Contexte pédagogique

8.4.5.1. La classe de musique, un lieu dynamique

L'aménagement physique de la classe de musique est fonctionnel, adapté aux exigences de la création musicale. L'élève y a accès à des ressources artistiques et culturelles de qualité, de même qu'à des ressources documentaires diversifiées : encyclopédies, disques compacts et cédéroms sur la musique, etc. Les activités qui s'y déroulent doivent néanmoins trouver un prolongement à l'extérieur de ses murs de façon à permettre à l'élève d'établir un contact avec son environnement culturel. La fréquentation de salles de concert et la participation, à l'école ou ailleurs, à des activités auxquelles sont associés des musiciens et des compositeurs sont autant d'occasions d'enrichir son bagage culturel et de s'éveiller à des perspectives de carrière. (444)

8.4.5.2. Des situations d'apprentissages complexes et significatives

8.4.5.3. L'enseignant : un guide, un expert, un animateur et un passeur culturel

8.4.5.4. L'élève : acteur et responsable de ses apprentissages

8.4.5.5. L'évaluation comme aide à l'apprentissage

L'évaluation doit avant tout être conçue comme une aide à l'apprentissage. Elle suppose, à travers chaque situation d'apprentissage, une régulation qui permet d'apporter les ajustements nécessaires au développement des compétences. Pour cette raison, il est plus juste de parler d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Cette régulation peut être faite par des observations directes ou encore par des observations consignées à l'aide de listes de vérification, de grilles d'autoévaluation ou de coévaluation. L'usage d'autres outils de consignation, comme le portfolio sur support numérique, est recommandé pour enregistrer certaines créations ou interprétations d'œuvres plus significatives. L'enseignant et l'élève seront ainsi en mesure de voir une progression dans le développement des compétences et de réajuster, s'il y a lieu, les moyens utilisés pour atteindre le niveau de développement attendu en fin de cycle. (445)

8.4.6. **Compétence 1 – Créer des œuvres musicales**

8.4.6.1. **Sens de la compétence**

Pour créer, l'élève utilise des moyens sonores variés : voix, corps, objets sonores, instruments de percussion, instruments mélodiques divers et instruments issus des technologies de l'information et de la communication. Il représente graphiquement, au besoin, les éléments du langage musical utilisés à l'aide d'un code de notation personnel, traditionnel ou non traditionnel. L'accent porte sur l'authenticité et la recherche d'originalité et d'expressivité dans la création. L'élève travaille la plupart du temps en équipe, mais parfois seul. Il consigne des traces de son expérience, qui témoignent du processus de création et de son résultat. (446)

8.4.6.2. **Compétence 1 et ses composantes**

8.4.6.2.1. Exploiter des idées en vue d'une création musicale

8.4.6.2.2. Exploiter des moyens sonores, des éléments du langage musical et des éléments de techniques

8.4.6.2.3. Structurer sa création musicale

8.4.6.2.4. Rendre compte de son expérience de création musicale

8.4.6.3. **Attentes de fin de cycle**

8.4.6.4. **Critères d'évaluation**

8.4.7. **Compétence 2 – Interpréter des œuvres musicales**

8.4.7.1. **Sens de la compétence**

8.4.7.2. **Compétence 2 et ses composantes**

8.4.7.2.1. S'approprier le contenu musical de la pièce

8.4.7.2.2. Exploiter des éléments de la technique vocale ou instrumentale

8.4.7.2.3. S'approprier le caractère expressif de la pièce musicale

8.4.7.2.4. Respecter les conventions relatives à la musique d'ensemble

8.4.7.2.5. Rendre compte de son expérience d'interprétation

8.4.7.3. **Attentes de fin de cycle**8.4.7.4. **Critères d'évaluation**8.4.8. **Compétence 3 – Apprécier des œuvres musicales**8.4.8.1. **Sens de la compétence**

Lorsqu'il apprécie une œuvre musicale, l'élève se réfère à une expérience culturelle adaptée à son âge, au contenu des œuvres ou des extraits qu'il a écoutés et à quelques sources documentaires visuelles, sonores ou numériques. Il s'appuie sur des critères qui peuvent se rapporter au traitement du sujet ou de la proposition de création, ou encore à l'utilisation des éléments du langage musical, des moyens sonores ou des éléments techniques. Ces critères peuvent aussi faire référence aux émotions, sentiments ou impressions qu'il a ressentis et à des aspects historiques de l'œuvre. Lorsqu'il communique son appréciation oralement ou par écrit, l'élève est invité à faire un usage approprié du vocabulaire disciplinaire. Il consigne des traces de son expérience, qui témoignent du processus et du résultat de son appréciation. Il peut ensuite expliquer ce qu'il a appris sur lui-même, sur les œuvres et sur les artistes. Le fait de partager son expérience d'appréciation lui permet de mieux intégrer ses apprentissages et de les réinvestir dans d'autres situations de création, d'interprétation ou d'appréciation. (450)

8.4.8.2. **Compétence 3 et ses composantes**

8.4.8.2.1. Analyser une pièce musicale

8.4.8.2.2. Interpréter le sens de l'œuvre musicale

8.4.8.2.3. Porter un jugement d'ordre critique et esthétique

8.4.8.2.4. Rendre compte de son expérience d'appréciation

8.4.8.3. **Attentes de fin de cycle**8.4.8.4. **Critères d'évaluation**8.4.9. **Image – Contenu de formation lié aux compétences disciplinaires et aux points communs aux disciplines du domaine**8.4.10. **Contenu de formation**8.4.10.1. **Tableau – Stratégies**8.4.10.2. **Tableau – Techniques**

Cordes Vents Percussions Percussions corporelles Technologies de l'information et de la communication (sons produits à l'aide d'un séquenceur ou d'un synthétiseur)

Techniques Moyens sonores Voix Techniques

Technique vocale Respiration, justesse, posture, tonus, prononciation Inspiration, expiration, émission du son, attaque du son, projection, soin de la voix

Techniques instrumentales Posture, maintien

Respiration (inspiration/ expiration), émission du son, attaque du son, articulation, justesse, autres techniques de manipulation appropriées (453)

Techniques	
Moyens sonores ⁷	Techniques
Voix	Technique vocale Respiration, justesse, posture, tonus, prononciation <i>Inspiration, expiration, émission du son, attaque du son, projection, soin de la voix</i>
Cordes Vents Percussions Percussions corporelles Technologies de l'information et de la communication (sons produits à l'aide d'un séquenceur ou d'un synthétiseur)	Techniques instrumentales Posture, maintien <i>Respiration (inspiration/ expiration), émission du son, attaque du son, articulation, justesse, autres techniques de manipulation appropriées</i>

(453)

8.4.10.3. Tableau – Règles relatives à la musique

8.4.10.4. Tableau – Procédés de composition

8.4.10.5. Tableau – Concepts et notions

8.4.10.6. Tableau – Vocabulaire

8.4.10.7. Tableau – Répertoire musical faisant l'objet d'une appréciation

Les extraits d'œuvres proviennent de diverses périodes artistiques et sont de styles variés. Il peut s'agir de musique contemporaine (actuelle, sérielle, électroacoustique, aléatoire, populaire, chansonnière, blues, jazz, country, rock, comédie musicale, musique de films, etc., y compris la musique utilisée dans les médias) ou de musique folklorique ou religieuse d'hier et d'aujourd'hui. Ces extraits peuvent également relever de l'impressionnisme, de l'expressionnisme, du néoclassicisme, du romantisme, du classicisme, du baroque, de la Renaissance ou du Moyen Âge. Ils sont issus du répertoire musical québécois et de celui d'autres cultures. Les élèves doivent aussi se référer aux œuvres musicales présentées à l'occasion de concerts ou de spectacles auxquels ils ont assisté.

Types d'extraits

- Extraits ou réalisations d'élèves liés aux éléments disciplinaires abordés
- Extraits ou réalisations d'élèves liés aux intentions éducatives des domaines généraux de formation
- Un minimum de quinze extraits d'œuvres appartenant à des époques et à des cultures différentes (458)

8.4.10.8.

Tableau – Repères culturels

Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à la discipline. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces et les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.

Éléments de l'histoire de la musique : compositeurs; contexte socioculturel; contexte historique; périodes artistiques; styles; genres; personnages et personnalités, etc.

Expériences culturelles : concerts présentés à l'école ou dans des lieux de diffusion de la culture; rencontres avec des compositeurs ou des musiciens professionnels; expositions (histoire de la musique, musiciens, chanson, opéra, comédie musicale, etc.); conférences sur la musique; participation à des festivals de musique; visites de lieux culturels (salle de concert, studio d'enregistrement, école de formation, centre de documentation, etc.), etc.

Carrières liées à la musique : auteur; compositeur; instrumentiste; chanteur; choriste; arrangeur; technicien de studio d'enregistrement; critique; animateur culturel; chroniqueur; enseignant de musique, etc.

Supports médiatiques : partitions musicales; émissions télévisuelles sur la musique; documentaires ou fictions sur la musique; enregistrements sonores ou visuels de concerts ou de spectacles musicaux; musiques de films; émissions culturelles; supports promotionnels d'un spectacle (communiqué, publicité, revue de presse, entrevue, programme, affiche, carton d'invitation); livres ou sites Web sur des compositeurs, des musiciens, des spectacles ou des lieux de diffusion, etc.

Lieux culturels : théâtres; salles de concert; studios d'enregistrement; salles de répétition; écoles de formation musicale; lieux patrimoniaux, etc.

Œuvres du répertoire musical : voir la section Répertoire musical faisant l'objet d'une appréciation. (458)

Répertoire musical faisant l'objet d'une appréciation	Repères culturels
<p>Les extraits d'œuvres proviennent de diverses périodes artistiques et sont de styles variés. Il peut s'agir de musique contemporaine (actuelle, sérielle, électroacoustique, aléatoire, populaire, chansonnier, blues, jazz, country, rock, comédie musicale, musique de films, etc., y compris la musique utilisée dans les médias) ou de musique folklorique ou religieuse d'hier et d'aujourd'hui. Ces extraits peuvent également relever de l'impressionnisme, de l'expressionnisme, du néoclassicisme, du romantisme, du classicisme, du baroque, de la Renaissance ou du Moyen Âge. Ils sont issus du répertoire musical québécois et de celui d'autres cultures. Les élèves doivent aussi se référer aux œuvres musicales présentées à l'occasion de concerts ou de spectacles auxquels ils ont assisté.</p>	<p>Les repères culturels sont des éléments signifiants de la culture liés à la discipline. Leur exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde qui l'entoure. Ils lui permettent d'établir des liens concrets avec la discipline, d'en reconnaître les traces et les manifestations dans son environnement et de saisir le dynamisme et l'influence des arts dans la société. Leur choix doit s'effectuer en fonction de leur apport à la formation de l'élève, mais aussi en tenant compte des particularités régionales et de l'environnement immédiat de l'élève.</p>
<p>Types d'extraits</p> <ul style="list-style-type: none"> – Extraits ou réalisations d'élèves liés aux éléments disciplinaires abordés – Extraits ou réalisations d'élèves liés aux intentions éducatives des domaines généraux de formation – Un minimum de quinze extraits d'œuvres appartenant à des époques et à des cultures différentes 	<p>Éléments de l'histoire de la musique : compositeurs; contexte socioculturel; contexte historique; périodes artistiques; styles; genres; personnages et personnalités, etc.</p> <p>Expériences culturelles : concerts présentés à l'école ou dans des lieux de diffusion de la culture; rencontres avec des compositeurs ou des musiciens professionnels; expositions (histoire de la musique, musiciens, chanson, opéra, comédie musicale, etc.); conférences sur la musique; participation à des festivals de musique; visites de lieux culturels (salle de concert, studio d'enregistrement, école de formation, centre de documentation, etc.), etc.</p> <p>Carrières liées à la musique : auteur; compositeur; instrumentiste; chanteur; choriste; arrangeur; technicien de studio d'enregistrement; critique; animateur culturel; chroniqueur; enseignant de musique, etc.</p> <p>Supports médiatiques : partitions musicales; émissions télévisuelles sur la musique; documentaires ou fictions sur la musique; enregistrements sonores ou visuels de concerts ou de spectacles musicaux; musiques de films; émissions culturelles; supports promotionnels d'un spectacle (communiqué, publicité, revue de presse, entrevue, programme, affiche, carton d'invitation); livres ou sites Web sur des compositeurs, des musiciens, des spectacles ou des lieux de diffusion, etc.</p> <p>Lieux culturels : théâtres; salles de concert; studios d'enregistrement; salles de répétition; écoles de formation musicale; lieux patrimoniaux, etc.</p> <p>Œuvres du répertoire musical : voir la section <i>Répertoire musical faisant l'objet d'une appréciation</i>.</p>

(458)

9.1. Éducation physique et à la santé

9.1.1. Présentation du domaine

9.1.1.1. Contribution du domaine du développement personnel à la formation générale de l'élève

9.1.1.2. Relations entre le domaine du développement personnel et les autres éléments du Programme de formation

Les problématiques traitées dans le domaine du développement personnel sont étroitement liées aux cinq domaines généraux de formation. Pour être en mesure de les aborder, l'élève doit recourir aux savoirs qu'il a construits dans d'autres domaines d'apprentissage. Par exemple, lorsqu'il s'interroge sur des questions d'actualité qui concernent la santé, l'éthique ou le phénomène religieux, il fait appel à des habiletés langagières : maîtrise du vocabulaire, construction du sens, argumentation à l'appui de son opinion, décodage du message, appréciation des nuances, etc. Quand il se questionne sur des problématiques d'ordre éthique traitant de l'environnement ou de la santé, il puise dans des savoirs construits en mathématique et en science et technologie pour mieux interpréter les enjeux sous-jacents. À d'autres moments, il est invité à juger le traitement médiatique de certains événements en se référant à ce qu'il a appris en géographie ou en histoire et éducation à la citoyenneté. Enfin, il met à profit certains des savoirs qu'il a acquis dans le domaine des arts lorsqu'il exerce son jugement critique à propos de diverses manifestations culturelles. (463-464)

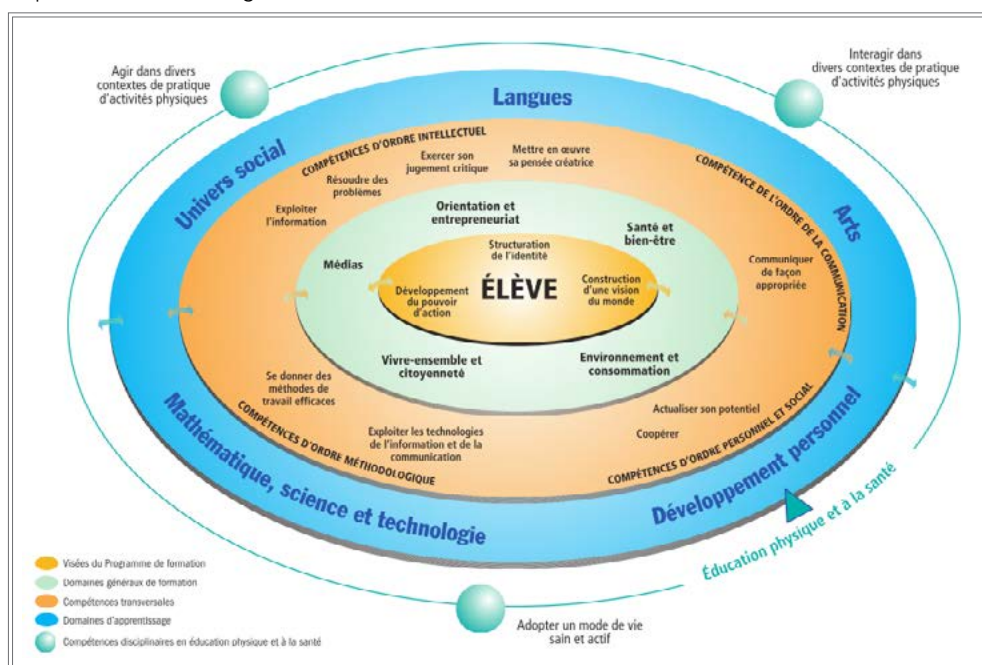
9.1.1.3. Points communs aux disciplines du domaine du développement personnel

9.1.1.4. Image – Points communs aux disciplines du domaine du développement personnel

9.1.2. Image – Apport du programme de musique au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (468)





9.1.3. **Présentation de la discipline**

9.1.4. **Interrelation des compétences en éducation physique et à la santé**

9.1.5. **Relation entre l'éducation physique et à la santé et les autres éléments du Programme de formation**

9.1.5.1. **Relations avec les domaines généraux de formation**

Des questions relatives au domaine Orientation et entrepreneuriat peuvent aussi être abordées à l'occasion, notamment dans des projets ayant une portée interdisciplinaire, comme l'organisation d'une compétition sportive. Plusieurs des tâches que requiert ce genre de projet sont étroitement liées au monde du travail, comme la rédaction d'une publicité ou d'un article pour un journal local, l'installation d'équipement technique et électronique ou encore l'utilisation de technologies de l'information et de la communication pour faire la promotion de l'événement et pour assurer la collecte et le transfert des données concernant les performances des participants. Grâce à de telles activités, l'élève s'approprie des stratégies, développe ses goûts et découvre des champs d'intérêt. Il peut établir des liens entre différents projets et le monde du travail, et prendre ainsi connaissance des perspectives d'emploi, des rôles sociaux, des métiers et des professions possibles dans ce domaine. L'éducateur physique mais aussi les membres de l'équipe-école, les entraîneurs, les animateurs et les parents peuvent accompagner l'élève dans son cheminement.

Les messages véhiculés par les médias peuvent avoir d'importantes répercussions sur les comportements des adolescents et il importe d'amener les élèves à faire preuve d'une distance critique à leur endroit. Par exemple, dans le cadre de grands événements sportifs, certaines émissions présentent des images violentes impliquant des athlètes. Les reportages sur le dopage, auquel recourent certains athlètes, soulèvent des questions d'ordre éthique touchant le respect des règles, l'honnêteté et l'esprit sportif. Des messages publicitaires utilisent à satiété l'image corporelle de la femme pour vanter les effets de produits qui permettraient d'obtenir un corps parfait sans aucun effort physique. Ces informations, parfois contradictoires, ne peuvent manquer d'interpeller l'élève, qui devra exercer son jugement critique lorsqu'il les mettra en relation avec les divers contextes dans lesquels il est placé pour développer les compétences de la discipline. Le domaine général de formation Médias est ainsi mis à contribution. (472)

9.1.5.2. **Relations avec les compétences transversales**

Ainsi, la compétence Exploiter l'information peut être mise à contribution dans une multitude de situations, en ce qui concerne l'agir individuel ou collectif ou encore les déterminants de la santé et du bien-être, car les données sont abondantes dans chacun de ces domaines. Le jugement critique s'avère également un outil de première importance aussi bien pour faire le partage entre les informations factuelles et les informations spéculatives que pour juger des habitudes de vie à adopter ou du type d'alimentation à privilégier. D'autres compétences transversales, comme Exploiter les technologies de l'information et de la communication, peuvent être sollicitées. C'est ainsi que l'élève peut utiliser une vidéo ou un logiciel pour identifier les éléments techniques de différentes actions motrices. Tout au long de sa démarche, il évalue l'efficacité de cette technologie pour l'utiliser dans d'autres situations. (473)



9.1.5.3. Relations avec les autres disciplines

Le programme d'éducation physique et à la santé offre aussi de nombreuses occasions pour le développement de compétences langagières. L'élève peut, par exemple, communiquer le bilan de ses réalisations en matière d'activité physique ou réaliser des reportages à l'aide des technologies de l'information et de la communication. Au cours d'activités technico-artistiques pratiquées en éducation physique et à la santé, telle une prestation de cirque ou d'acro-gym, l'élève peut recourir à certaines ressources du domaine des arts (en danse ou en musique). Enfin, compilations diverses, analyses statistiques ou études comparatives dans le champ de l'une ou l'autre des compétences de la discipline constituent autant de moyens permettant l'exercice de compétences en mathématique ou en science et technologie. (473)

9.1.6. Contexte pédagogique

L'apprentissage est considéré comme un processus essentiellement actif par lequel l'élève construit ses connaissances. Pour favoriser le développement des trois compétences du programme, il convient donc de privilégier les situations qui présentent aux élèves des défis et qui provoquent une remise en question de leurs connaissances et de leurs représentations personnelles. Il importe également de recourir à des approches pédagogiques diversifiées telles que l'apprentissage coopératif, la résolution de problèmes, la pédagogie par projets, etc. En éducation physique et à la santé, l'élève doit être placé dans des contextes qui lui permettent de faire appel à diverses ressources, tant internes (ses acquis scolaires ou ses expériences sportives antérieures, ses champs d'intérêt, etc.) qu'externes (l'enseignant, les pairs, des documents écrits et électroniques, du matériel sportif, etc.). C'est ainsi qu'il pourra s'approprier et utiliser de façon intentionnelle les éléments du contenu de formation et mobiliser les habiletés motrices, intellectuelles ou sociales nécessaires pour mener à terme des projets et pour trouver des réponses appropriées à des questions ou à des besoins. Le recours à des approches d'évaluation diversifiées (observation directe, autoévaluation, enregistrement sur cassette vidéo, évaluation par les pairs) s'inscrit dans cette perspective. Selon les apprentissages visés, l'enseignant pourra utiliser ou proposer aux élèves divers outils permettant de suivre leur progression : feuille de route, journal de bord, tableau personnel de progression, etc. Si ces modalités d'évaluation ont d'abord pour objectif de soutenir l'élève dans sa démarche d'apprentissage, elles peuvent également fournir à l'enseignant des informations utiles pour réaliser un bilan des apprentissages et connaître le niveau de développement des compétences atteint par l'élève à la fin du cycle. (475)

9.1.7. Compétence 1 – Agir dans différents contextes de pratique d'activités physiques

9.1.7.1. Sens de la compétence

9.1.7.1.1. Évolution de la compétence

9.1.7.2. Compétence 1 et ses composantes

9.1.7.2.1. Analyser la situation selon les exigences du contexte

9.1.7.2.2. Exécuter des actions motrices selon diverses contraintes de l'environnement physique

9.1.7.2.3. Évaluer son efficacité motrice et sa démarche en fonction du but poursuivi

9.1.7.3. Attentes de fin de cycle



9.1.7.4. Critères d'évaluation**9.1.8. Compétence 2 – Interagir dans différents contextes de pratique d'activités physiques****9.1.8.1. Sens de la compétence****9.1.8.1.1. Évolution de la compétence**

À la fin du primaire, l'élève sait préparer des plans d'action avec ses pairs en tenant compte de ses forces et de ses limites, et les appliquer par la suite en les adaptant à divers contextes d'activités physiques propres à cet ordre d'enseignement. Il est en mesure d'utiliser différents modes de communication sonores ou visuels et applique certaines règles de sécurité et d'éthique. (478)

9.1.8.2. Compétence 2 et ses composantes**9.1.8.2.1. Coopérer à l'élaboration d'un plan d'action****9.1.8.2.2. Participer à l'exécution du plan d'action****9.1.8.2.3. Coopérer à l'évaluation du plan d'action****9.1.8.3. Attentes de fin de cycle****9.1.8.4. Critères d'évaluation****9.1.9. Compétence 3 – Adopter un mode de vie sain et actif****9.1.9.1. Sens de la compétence****9.1.9.1.1. Évolution de la compétence**

Au primaire, l'élève a été amené à s'approprier une démarche visant l'adoption ou la modification d'habitudes de vie liées à sa santé et à son bien-être : hygiène corporelle, relaxation, comportements sécuritaires, etc. À la fin du primaire, il est capable d'établir des liens entre ses habitudes de vie et leurs effets sur sa santé, comme les bienfaits de la pratique régulière d'activités physiques sur la détente mentale. Il a appris à faire preuve de jugement critique à l'égard de l'information qui circule sur divers sujets liés à la santé. Enfin, il a acquis ou consolidé certaines habitudes de vie qui intègrent la pratique régulière d'activités physiques.

Tout au long du premier cycle du secondaire, l'élève est invité à analyser et à documenter certains effets de ses habitudes de vie sur sa santé et son bien-être. Pour ce faire, il exploite de manière critique diverses sources d'information, telles que l'opinion de ses parents, de ses amis et de ses enseignants, les enquêtes qu'il mène ou encore les sites Internet et la documentation qu'il consulte. Cette recherche d'information favorise la réflexion, les discussions et la confrontation des perceptions relatives aux habitudes de vie des adolescents, plus particulièrement à la pratique d'activités physiques, à l'alimentation, à la consommation de substances nocives pour la santé, au sommeil, au stress et à l'hygiène corporelle. L'élève évalue sa condition physique à l'aide de faits observables issus de sa propre pratique. Par la suite, il est amené à concevoir et à mettre en pratique un plan d'action visant l'amélioration de certaines de ses habitudes de vie et tenant compte des services offerts à l'école et dans la communauté. (480)

9.1.9.2. Compétence 3 et ses composantes

9.1.9.2.1. Analyser les effets de certaines habitudes de vie sur sa santé et son bien-être

9.1.9.2.2. Élaborer un plan visant à modifier certaines de ses habitudes de vie

9.1.9.2.3. Mettre en œuvre son plan

9.1.9.2.4. Évaluer sa démarche et l'état de ses habitudes de vie

9.1.9.3. Attentes de fin de cycle**9.1.9.4. Critères d'évaluation****9.1.10. Contenu de formation****9.1.11. Image – Les quatre catégories de contenu de formation****9.1.11.1. Savoirs****Habitudes de vie néfastes**

- Comparaison des effets bénéfiques et néfastes de diverses substances : tabac, drogues, alcool, suppléments, aliments
 - Effets secondaires sur les différents systèmes
 - Effets à long terme (maladies)
 - Effets à court terme
 - Effets sur l'état psychologique
 - Effets sur la performance et l'entraînement
- Consommation excessive de matériel multimédia
 - Effets sur l'état psychologique
 - Effets sur la capacité physique (485)

– Bienfaits physiques

- Récupération plus rapide, meilleure capacité de travail, meilleure réponse dans des situations d'urgence
- Amélioration du tonus musculaire et de la posture
- Effets sur le poids corporel
- Amélioration de la flexibilité
- Effets sur la masse musculaire et la vigueur
- Amélioration de l'endurance cardiovasculaire

• **Condition physique**

- Flexibilité
- Endurance cardiorespiratoire
- Force-endurance

• **Hygiène corporelle appropriée à l'activité physique**

- Bienfaits
 - Bien-être personnel
 - Bien-être des autres

• **Alimentation**

- Apport alimentaire et dépense énergétique
- Besoins selon l'intensité de l'activité
- Besoins selon la température

• **Sommeil**

- Bienfaits
 - Bien-être physique
 - Bien-être psychologique

Habitudes de vie néfastes

- **Comparaison des effets bénéfiques et néfastes de diverses substances : tabac, drogues, alcool, suppléments, aliments**
 - Effets secondaires sur les différents systèmes
 - Effets à long terme (maladies)
 - Effets à court terme
 - Effets sur l'état psychologique
 - Effets sur la performance et l'entraînement
- **Consommation excessive de matériel multimédia**
 - Effets sur l'état psychologique
 - Effets sur la capacité physique

P S

(485)

9.1.11.2. **Savoir-faire**

9.1.11.3. **Savoir-être**

9.1.11.4. **Repères culturels**

Événements

- Historique d'événements sportifs (ex. Jeux olympiques, Jeux de la Francophonie, carnaval)
- Expositions liées aux sports et aux loisirs (ex. Temple de la renommée)
- Faits marquants de l'actualité en rapport avec l'activité physique et le sport

Valeurs

- Valeurs qui sont véhiculées dans les médias et qui conditionnent les comportements
- Règles d'éthique dans le sport (490)

REPÈRES CULTURELS

Recherches

- Évolution des vêtements et de l'équipement et effets sur la performance
- Évolution des techniques dans les sports

Objets de la vie courante

- Matériel, équipement, objets et outils utilisés en éducation physique et à la santé
- Types de vêtements portés selon les saisons et les coutumes des pays pour la pratique de divers sports

Objets patrimoniaux

- Équipement de ski utilisé en 1960
- Raquettes fabriquées par les Amérindiens

Événements

- Historique d'événements sportifs (ex. Jeux olympiques, Jeux de la Francophonie, carnaval)
- Expositions liées aux sports et aux loisirs (ex. Temple de la renommée)
- Faits marquants de l'actualité en rapport avec l'activité physique et le sport

Réalisations architecturales

- Installations conçues pour des événements sportifs (ex. stade olympique)
- Installations conçues pour la pratique de différents sports (ex. vélodrome, bassin de plongeon, piste de patinage de vitesse)

Modes de vie

- Habitudes de vie développées dans sa famille, dans la communauté, chez ses amis et dans la société québécoise
- Mode de vie selon les époques dans notre société
- Habitudes de vie développées dans d'autres sociétés
- État de santé des jeunes, des Québécois
- Pratique d'activités physiques dans sa famille, dans la communauté, chez ses amis, dans la société québécoise, dans les environnements de plein air, à l'intérieur, dans les centres sportifs ou récréatifs
- Pratiques récréatives et sportives d'ici et d'ailleurs

Personnages

- Personnages qui ont marqué la scène sportive d'ici et d'ailleurs
- Personnages politiques qui ont influencé le sport amateur et professionnel

Valeurs

- Valeurs qui sont véhiculées dans les médias et qui conditionnent les comportements
- Règles d'éthique dans le sport

(485)

9.2. Éthique et culture religieuse

9.2.1. Préambule

9.2.1.1. Évolution cohérente

9.2.1.2. Rupture et continuité

9.2.1.3. Changement d'orientations

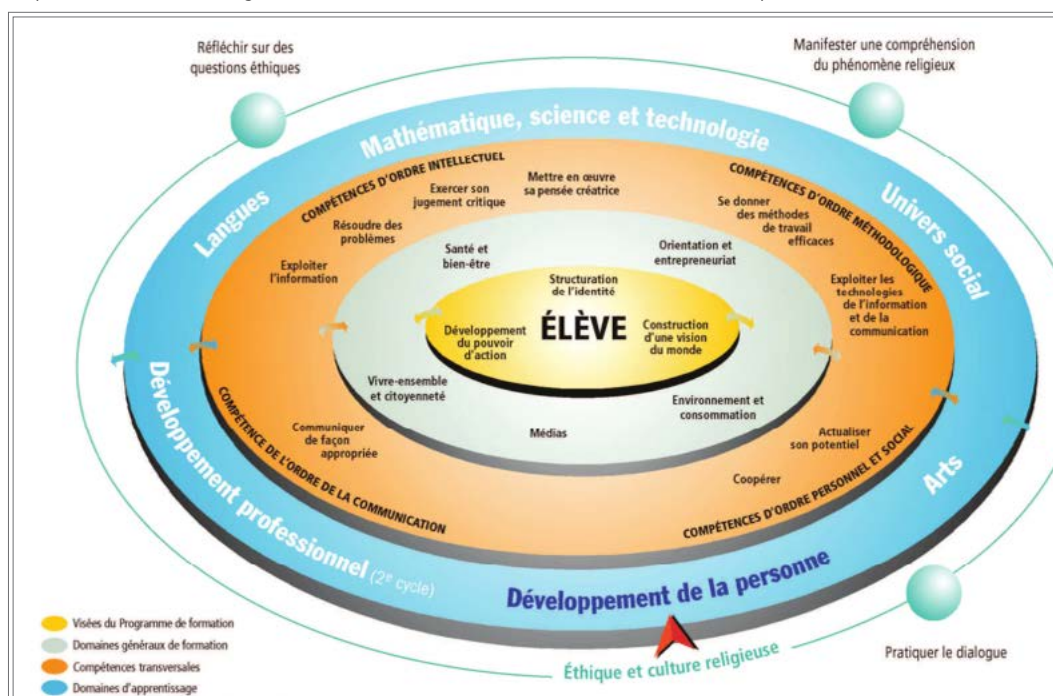
9.2.1.4. Exigences nouvelles liées à la posture professionnelle

9.2.1.5. Avantages pour les élèves

9.2.2. Image – Apport du programme d'éthique et culture religieuses au Programme de formation

Médias

Exploiter les technologies de l'information et de la communication (s.p.)



9.2.3. Présentation du Programme

9.2.3.1. Éthique

L'éthique consiste en une réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions. Cette réflexion éthique, qui permet le développement du sens moral de la personne, est indispensable pour faire des choix judicieux. Tout en exprimant l'autonomie de l'individu et sa capacité d'exercer un jugement critique, ces choix sont susceptibles de contribuer à la coexistence pacifique. Dans ce programme, on tient compte des défis relatifs au vivre-ensemble dans notre société pluraliste et dans le monde. La réflexion porte sur des sujets tels que les relations entre les êtres humains, la liberté, la responsabilité, l'amitié et l'entraide, mais aussi sur des questions qui nous interpellent tous comme membres d'une société en constante transformation, tels le rôle des médias, la protection de l'environnement ou les impacts que peuvent avoir sur le vivre-ensemble certaines avancées scientifiques et technologiques. (499)

9.2.3.1.1. Des représentations du monde et de l'être humain

9.2.3.1.2. La pratique du dialogue

9.2.3.2. Culture religieuse

9.2.3.2.1. Autres représentations du monde et de l'être humain

9.2.3.2.2. La pratique du dialogue

9.2.3.3. Finalités du programme d'éthique et culture religieuse

- 9.2.3.3.1. La reconnaissance de l'autre
- 9.2.3.3.2. La poursuite du bien commun
- 9.2.3.4. **Compétences à développer et relations entre elles**
- 9.2.3.5. **Image – Dynamique des compétences et finalités du programme**
- 9.2.3.6. **Du primaire à la fin du secondaire**
- 9.2.4. **Relations entre le Programme d'éthique et culture religieuse et les autres éléments du Programme de formation**
- 9.2.4.1. **Relations avec les domaines généraux de formation**
 - 9.2.4.1.1. Santé et bien-être
 - 9.2.4.1.2. Orientation et entrepreneuriat
 - 9.2.4.1.3. Environnement et consommation
 - 9.2.4.1.4. Médias

Comme les questions en matière d'éthique, de religion et de dialogue font souvent la une de l'actualité, la prise en compte du domaine Médias est tout indiquée dans ce programme. Des situations qui concernent les médias, par exemple celles qui traitent de la divulgation d'informations personnelles, pourraient permettre aux élèves de réfléchir aux notions de vie privée et de vie publique. L'examen du traitement médiatique de certaines questions, comme les nouveaux mouvements religieux, est une occasion de les amener à faire preuve de sens critique à l'égard des informations véhiculées. Enfin, la réalisation d'une tâche relative au dialogue, telle que la préparation d'un débat ou d'une entrevue, pourrait leur permettre de connaître certains moyens de communication utilisés par les médias. (503-504)
 - 9.2.4.1.5. Vivre-ensemble et citoyenneté
- 9.2.4.2. **Relations avec les compétences transversales**

Il importe de rappeler aussi l'importance des compétences transversales. Se donner des méthodes de travail efficaces et Exploiter les technologies de l'information et de la communication, qui sont régulièrement sollicitées dans les tâches que les élèves sont appelés à réaliser. (504)
- 9.2.4.3. **Relations avec les autres domaines d'apprentissage**
- 9.2.4.4. **Image – Liens possibles entre ce programme et les autres domaines d'apprentissage**
- 9.2.5. **Contexte pédagogique**
 - 9.2.5.1. **Planification des situations d'apprentissage et d'évaluation en éthique et culture religieuse**
 - 9.2.5.1.1. Combinaison et traitement équitable des compétences
 - 9.2.5.1.2. Combinaison des thèmes et des éléments de contenu

- 9.2.5.1.3. Image – Combinaison des thèmes et des éléments de contenu
- 9.2.5.1.4. Progression des apprentissages
- 9.2.5.1.5. Éléments à prendre en considération
- 9.2.5.1.6. Image – Éléments clés d'une situation d'apprentissage et d'évaluation
- 9.2.5.2. **Climat de la classe**
- 9.2.5.3. **Rôle des élèves**
- 9.2.5.4. **Rôle de l'enseignant**
- 9.2.5.4.1. Posture professionnelle
- 9.2.5.4.2. Interventions pédagogiques
- 9.2.5.5. **Prise en compte de l'environnement**

Le milieu dans lequel vivent les élèves, que ce soit l'école, le village ou la ville, a ses caractéristiques propres sur le plan social, culturel et religieux. En effet, dans chaque milieu coexistent diverses croyances, valeurs, convictions et visions du monde. En partant de la réalité des jeunes, l'enseignant favorise des échanges d'idées et d'expériences et fait ainsi découvrir aux élèves la richesse de leur milieu. Pour leur permettre de s'approprier la réalité d'autres jeunes et de découvrir d'autres espaces culturels, il recourt aux médias tels que les journaux, la télévision, la radio ou Internet. (511)

9.2.5.6. **Ressources diversifiées**

En classe d'éthique et culture religieuse, on doit faciliter l'accès à des ressources riches et diversifiées, susceptibles d'alimenter la réflexion éthique et de permettre l'exploration de la diversité religieuse et d'autres représentations du monde et de l'être humain sous différents angles. Ainsi, les élèves doivent avoir accès à :

- des écrits divers : ouvrages de référence, périodiques, articles de journaux, textes de loi, encyclopédies, dictionnaires spécialisés, livres sacrés, etc.;
- des personnes-ressources : représentants d'organismes communautaires et sociaux, spécialistes en information, spécialistes d'une question donnée, intervenants scolaires (notamment les professionnels des services complémentaires), etc.;
- des supports matériels ou techniques : tableau d'écriture, écran, projecteur multimédia, tableau d'affichage pour les travaux, magnétophone, ordinateur, etc.;
- d'autres ressources : sites Internet, musées, centres de recherche ou d'interprétation, documents iconographiques, patrimoniaux ou audiovisuels, bibliothèque scolaire ou municipale, œuvres artistiques diverses (arts visuels, arts scéniques, musique), etc.

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication rend accessibles plusieurs de ces ressources. Les élèves doivent donc pouvoir les utiliser comme outils de recherche aussi bien que comme supports pour leurs productions. L'enseignant peut, pour sa part, y recourir au moment de sa planification. (512)

- 9.2.5.7. **Évaluation des apprentissages**
- 9.2.5.7.1. Une fonction d'aide à l'apprentissage
- 9.2.5.7.2. Une fonction de reconnaissance des compétences
- 9.2.6. **Compétence 1 – Réfléchir sur des questions éthiques**
- 9.2.6.1. **Sens de la compétence**
- 9.2.6.2. **Composantes de la compétence**
- 9.2.6.2.1. Cheminement des élèves au cours du primaire et des deux cycles du secondaire
- 9.2.6.2.2. Complémentarité par rapport aux deux autres compétences
- 9.2.6.3. **Compétence 1 et ses composantes (premier cycle du secondaire)**
- 9.2.6.3.1. Analyser une situation d'un point de vue éthique
- 9.2.6.3.2. Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social
- 9.2.6.3.3. Évaluer des options ou des actions possibles
- 9.2.6.4. **Attentes de fin de cycle (premier cycle du secondaire)**
- 9.2.6.5. **Critères d'évaluation (premier cycle du secondaire)**
- 9.2.6.6. **Compétence 1 et ses composantes (deuxième cycle du secondaire)**
- 9.2.6.6.1. Analyser une situation d'un point de vue éthique
- 9.2.6.6.2. Examiner une diversité de repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social
- 9.2.6.6.3. Évaluer des options ou des actions possibles
- 9.2.7. **Compétence 2 – Manifester une compréhension du phénomène religieux**
- 9.2.7.1. **Sens de la compétence**
- 9.2.7.2. **Composante de la compétence**
- 9.2.7.2.1. Cheminement des élèves au cours du primaire et des deux cycles du secondaire
- 9.2.7.2.2. Complémentarité par rapport aux deux autres compétences
- 9.2.7.3. **Compétence 2 et ses composantes (premier cycle du secondaire)**
- 9.2.7.3.1. Analyser des expressions du religieux
- 9.2.7.3.2. Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel
- 9.2.7.3.3. Examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir
- 9.2.7.4. **Attentes de fin de cycle (premier cycle du secondaire)**
- 9.2.7.5. **Critères d'évaluation (premier cycle du secondaire)**
- 9.2.7.6. **Compétence 2 et ses composantes (deuxième cycle du secondaire)**
- 9.2.7.6.1. Analyser des expressions du religieux

- 9.2.7.6.2. Établir des liens entre des expressions du religieux et l'environnement social et culturel
- 9.2.7.6.3. Examiner une diversité de façons de penser, d'être et d'agir
- 9.2.7.7. **Attentes de fin de cycle (deuxième cycle du secondaire)**
- 9.2.7.8. **Critères d'évaluation (deuxième cycle du secondaire)**
- 9.2.8. **Compétence 3 – Pratiquer le dialogue**
- 9.2.8.1. **Sens de la compétence**
- 9.2.8.2. **Composante de la compétence**
- 9.2.8.2.1. Cheminement des élèves au cours du primaire et des deux cycles du secondaire
- 9.2.8.2.2. Complémentarité par rapport aux deux autres compétences
- 9.2.8.3. **Compétence 3 et ses composantes (premier cycle du secondaire)**
- 9.2.8.3.1. Organiser sa pensée
- 9.2.8.3.2. Interagir avec les autres
- 9.2.8.3.3. Élaborer un point de vue étayé
- 9.2.8.4. **Attentes de fin de cycle (premier cycle du secondaire)**
- 9.2.8.5. **Critères d'évaluation (premier cycle du secondaire)**
- 9.2.8.6. **Compétence 3 et ses composantes (deuxième cycle du secondaire)**
- 9.2.8.6.1. Organiser sa pensée
- 9.2.8.6.2. Interagir avec les autres
- 9.2.8.6.3. Élaborer un point de vue étayé
- 9.2.8.7. **Attentes de fin de cycle (deuxième cycle du secondaire)**
- 9.2.8.8. **Critères d'évaluation (deuxième cycle du secondaire)**
- 9.2.9. **Progression des apprentissages d'un cycle à l'autre et d'une année à l'autre au deuxième cycle**

La première section, Ressources à mobiliser, regroupe les thèmes, les éléments de contenu et les notions et concepts nécessaires au développement de chaque compétence. Elle fournit aussi des pistes pour tenir compte de la diversité, de la provenance et du contenu des ressources écrites, humaines et médiatiques que l'élève est invité à mobiliser. La deuxième section, Contexte et modalités de réalisation, reprend l'essentiel des indications pédagogiques du contenu de formation des trois compétences. Elle décrit aussi les exigences des tâches proposées à l'élève dans le but de le rendre de plus en plus autonome. Enfin, la troisième section, Démarche de l'élève, indique à l'enseignant des façons de faire pour favoriser chez l'élève le développement de son autonomie au regard de ses apprentissages. (526)

- 9.2.9.1. **Ressources à mobiliser**

- 9.2.9.1.1. 1. L'enseignant planifie des SAE en se référant aux thèmes et aux éléments de contenu
- 9.2.9.1.2. 2. L'enseignant planifie des SAE qui amènent l'élève à construire progressivement sa représentation de notions et de concepts
- 9.2.9.1.3. 3. L'enseignant planifie des SAE qui permettent à l'élève de mobiliser des ressources écrites, humaines et médiatiques

Premier cycle	Deuxième année du deuxième cycle	Troisième année du deuxième cycle
En ce qui concerne leur variété, les ressources sont :		
<ul style="list-style-type: none"> • différentes • parfois spécialisées • suffisantes 	<ul style="list-style-type: none"> • différentes • souvent spécialisées • suffisantes 	<ul style="list-style-type: none"> • différentes • généralement spécialisées • suffisantes
En ce qui concerne leur provenance, les ressources sont :		
<ul style="list-style-type: none"> • souvent cherchées par l'élève et approuvées par l'enseignant • parfois fournies par l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • souvent cherchées et validées par l'élève • parfois fournies par l'enseignant 	
En ce qui concerne leur contenu, les ressources sont :		
<ul style="list-style-type: none"> • cherchées par l'élève et validées par l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • complexes • parfois inédites • choisies par l'élève, qui en justifie la pertinence 	<ul style="list-style-type: none"> • complexes • souvent inédites • choisies par l'élève, qui en justifie la pertinence et la cohérence

(529)

3. L'enseignant planifie des SAE qui permettent à l'élève de mobiliser des ressources écrites, humaines et médiatiques		
Premier cycle	Deuxième année du deuxième cycle	Troisième année du deuxième cycle
En ce qui concerne leur variété, les ressources sont :		
<ul style="list-style-type: none"> – différentes – parfois spécialisées – suffisantes 	<ul style="list-style-type: none"> – différentes – souvent spécialisées – suffisantes 	<ul style="list-style-type: none"> – différentes – généralement spécialisées – suffisantes
En ce qui concerne leur provenance, les ressources sont :		
<ul style="list-style-type: none"> – souvent cherchées par l'élève et approuvées par l'enseignant – parfois fournies par l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> – souvent cherchées et validées par l'élève – parfois fournies par l'enseignant 	
En ce qui concerne leur contenu, les ressources sont :		
<ul style="list-style-type: none"> – cherchées par l'élève et validées par l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> – complexes – parfois inédites – choisies par l'élève, qui en justifie la pertinence 	<ul style="list-style-type: none"> – complexes – souvent inédites – choisies par l'élève, qui en justifie la pertinence et la cohérence

(529)

9.2.9.2. Contexte et modalités de réalisation

- 9.2.9.2.1. 1. L'enseignant planifie des SAE en se référant aux indications pédagogiques
- 9.2.9.2.2. 2. L'enseignant planifie des SAE en tenant compte des exigences liées aux tâches à réaliser
- 9.2.9.2.3. Compétence relative à la pratique du dialogue

9.2.9.3. Démarche de l'élève

9.2.9.3.1. Du début du premier cycle à la fin de la troisième année du deuxième cycle, l'enseignant planifie des moments où l'élève gère ses apprentissages avec de plus en plus d'autonomie

9.2.10. Contenu de formation

9.2.10.1. Repères culturels

9.2.10.2. Notions et concepts

- Règle morale : Norme morale qui précise comment un principe moral devrait s'appliquer dans une situation donnée ou comment une valeur devrait s'actualiser dans une telle situation. Par exemple, la règle « il est interdit de pirater des logiciels » peut être une application, dans le code de vie d'une école, du principe « tu ne dois pas voler ton prochain », comme elle peut être une actualisation de la valeur d'honnêteté. (534)

9.2.10.3. Contenu en éthique : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu

9.2.10.3.1. Prescription

9.2.10.3.1.1. *Premier cycle du secondaire*

Thème : La liberté Indications pédagogiques

Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons d'envisager la liberté et que l'exercice de celle-ci implique des contraintes et des obligations.

Éléments de contenu Des réflexions sur la liberté Exemples indicatifs – Des types de liberté : la liberté d'action, la liberté de penser, la liberté d'expression, le libre arbitre, etc.

- Des motifs qui fondent des choix : des désirs, des besoins, des convictions, des contraintes physiques et sociales, des normes et des valeurs, etc.
- La vie privée et la vie publique : l'intimité, la confidentialité, l'accès à l'information, le voyeurisme, le vedettariat, etc. Des limites à la liberté
- Des responsabilités : des obligations, des promesses, des pactes, des engagements, des rôles, etc.
- Des droits et des devoirs : des règlements, des codes de vie, des codes déontologiques, des lois, des chartes, des privilèges, etc.

Prendre appui sur des situations dans lesquelles s'exerce la liberté pour amener les élèves à réfléchir aux différentes façons de l'aborder et de considérer ses implications dans la vie des individus ou des groupes. (535)

Premier cycle du secondaire	
Thème : La liberté	
Indications pédagogiques Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons d'envisager la liberté et que l'exercice de celle-ci implique des contraintes et des obligations.	
Prendre appui sur des situations dans lesquelles s'exerce la liberté pour amener les élèves à réfléchir aux différentes façons de l'aborder et de considérer ses implications dans la vie des individus ou des groupes.	
Éléments de contenu	Exemples indicatifs
Des réflexions sur la liberté	<ul style="list-style-type: none"> – Des types de liberté : la liberté d'action, la liberté de penser, la liberté d'expression, le libre arbitre, etc. – Des motifs qui fondent des choix : des désirs, des besoins, des convictions, des contraintes physiques et sociales, des normes et des valeurs, etc. – La vie privée et la vie publique : l'intimité, la confidentialité, l'accès à l'information, le voyeurisme, le vedettariat, etc.
Des limites à la liberté	<ul style="list-style-type: none"> – Des responsabilités : des obligations, des promesses, des pactes, des engagements, des rôles, etc. – Des droits et des devoirs : des règlements, des codes de vie, des codes déontologiques, des lois, des chartes, des privilèges, etc.

(535)

9.2.10.3.1.1.1. *Thème : L'autonomie*9.2.10.3.1.1.2. *Thème : L'ordre social***Indications pédagogiques**

Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les individus ou les groupes, différentes façons de comprendre l'ordre social et d'y réagir.

Prendre appui sur des cas concrets pour amener les élèves à réfléchir à la raison d'être des lois et de l'ordre social. Les amener à considérer des valeurs qui peuvent inciter une personne ou un groupe à remettre en question ou à réaffirmer l'ordre social et les lois.

Éléments de contenu

Des groupes, des institutions et des organisations

Des formes d'obéissance et de désobéissance à la loi

La transformation des valeurs et des normes

Programme de formation de l'école québécoise, secondaire Exemples indicatifs

- Des valeurs et des normes propres à des groupes, à des institutions et à des organisations : famille, gang, école, industrie, État, etc.
- Des formes de pouvoir : autoritaire, charismatique, coopératif, démocratique, etc. – L'obéissance : la soumission, le conformisme, le respect de la loi, etc.
- La désobéissance : la criminalité, la loi du silence, la dissidence, la révolte, la contestation, l'objection de conscience, la désobéissance civile, etc.
- Des causes : l'immigration, les guerres, le rôle des médias, les progrès scientifiques, la mondialisation, etc.
- Des transformations : la sexualité, la consommation d'alcool, le tabagisme, les rapports entre les hommes et les femmes, etc. (536)

Thème : L'ordre social	
Indications pédagogiques Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe, selon les individus ou les groupes, différentes façons de comprendre l'ordre social et d'y réagir.	
Prendre appui sur des cas concrets pour amener les élèves à réfléchir à la raison d'être des lois et de l'ordre social. Les amener à considérer des valeurs qui peuvent inciter une personne ou un groupe à remettre en question ou à réaffirmer l'ordre social et les lois.	
Éléments de contenu	Exemples indicatifs
Des groupes, des institutions et des organisations	<ul style="list-style-type: none"> – Des valeurs et des normes propres à des groupes, à des institutions et à des organisations : famille, gang, école, industrie, État, etc. – Des formes de pouvoir : autoritaire, charismatique, coopératif, démocratique, etc.
Des formes d'obéissance et de désobéissance à la loi	<ul style="list-style-type: none"> – L'obéissance : la soumission, le conformisme, le respect de la loi, etc. – La désobéissance : la criminalité, la loi du silence, la dissidence, la révolte, la contestation, l'objection de conscience, la désobéissance civile, etc.
La transformation des valeurs et des normes	<ul style="list-style-type: none"> – Des causes : l'immigration, les guerres, le rôle des médias, les progrès scientifiques, la mondialisation, etc. – Des transformations : la sexualité, la consommation d'alcool, le tabagisme, les rapports entre les hommes et les femmes, etc.

(536)

9.2.10.3.1.2. *Deuxième cycle du secondaire*

9.2.10.3.1.2.1. *Thème : La tolérance*

9.2.10.3.1.2.2. *Thème : L'avenir de l'humanité*

9.2.10.3.1.2.3. *Thème : La justice*

9.2.10.3.1.2.4. *Thème : L'ambivalence de l'être humain*

9.2.10.4. **Contenu en culture religieuse : thèmes, indications pédagogiques et éléments de contenu**

9.2.10.4.1. Prescription

9.2.10.4.2. Rappel

9.2.10.4.2.1. *Premier cycle du secondaire*

9.2.10.4.2.1.1. *Thème : Le patrimoine religieux québécois*

9.2.10.4.2.1.2. *Thème : Des éléments fondamentaux des traditions religieuses*

9.2.10.4.2.1.3. *Thème : Des représentations du divin et des êtres mythiques et surnaturels*

9.2.10.4.2.2. *Deuxième cycle du secondaire*

9.2.10.4.2.2.1. *Thème : Des religions au fil du temps*

9.2.10.4.2.2.2. *Thème : Des questions existentielles*

9.2.10.4.2.2.3. *Thème : L'expérience religieuse*

9.2.10.4.2.2.4. *Thème : Les références religieuses dans les arts et dans la culture*

9.2.10.5. **Contenu relatif à la pratique du dialogue : indications pédagogiques et éléments de contenu**

9.2.10.5.1. Prescription

9.2.10.5.2. Des formes du dialogue et des conditions favorables

9.2.10.5.2.1. *Indications pédagogiques*

9.2.10.5.2.1.1. *Premier cycle*

9.2.10.5.2.1.2. *Deuxième cycle*

9.2.10.5.3. Image – Formes du dialogue et conditions favorables

9.2.10.5.4. Des moyens pour élaborer un point de vue

9.2.10.5.4.1. *Indications pédagogiques*

9.2.10.5.4.1.1. *Premier cycle*

9.2.10.5.4.1.2. *Deuxième cycle*

9.2.10.5.5. Des moyens pour interroger un point de vue

9.2.10.5.5.1. *Indications pédagogiques*

9.2.10.5.5.1.1. *Premier cycle*

9.2.10.5.5.1.2. *Deuxième cycle*

9.2.10.5.5.2. *Tableau – Types de jugements (premier et deuxième cycles)*

Éléments de contenu Jugement de préférence

Définitions

Proposition subjective par rapport à des goûts ou à des préférences.

Jugement de prescription

Proposition énonçant une recommandation ou une obligation. Le jugement de prescription affirme la nécessité d'accomplir un acte, de modifier une situation ou de résoudre un problème.

Exemples

- Pour moi, la démocratie est préférable à la dictature.
- J'aime les festivités de Noël.
- Tu ne tueras point.
- Il faut être solidaire pour garder notre école propre.

Pistes pour interroger un point de vue

- Chercher les raisons de cette préférence.
- Se questionner pour savoir s'il existe des raisons implicites pour cette préférence.
- Se questionner sur les raisons qui sous-tendent ce jugement.
- Se questionner pour savoir s'il existe des raisons implicites pour ce jugement.
- S'assurer que la proposition est réaliste et qu'elle a des chances de se vérifier dans la pratique, etc.

Jugement de réalité

Proposition établissant un constat qui se veut objectif par rapport à des faits observables, à un événement ou au témoignage d'une personne. Un jugement de réalité peut être faux.

- La Bible est le livre saint des chrétiens.

- Les médias ont de l'influence dans notre société.
- Vérifier la provenance des sources : une observation personnelle, un témoignage fiable, une théorie scientifique valable, une autorité reconnue, etc.
- Vérifier la fiabilité des faits avancés ou du témoignage, etc.

Jugement de valeur

Proposition privilégiant une ou plusieurs valeurs par rapport à d'autres.

- L'argent fait le bonheur.
- L'important, c'est d'aimer son prochain.
- Se questionner sur les raisons qui sous-tendent ce jugement.
- S'assurer que la signification du jugement de valeur énoncé est claire.
- Se questionner pour savoir s'il existe des raisons implicites pour ce jugement, etc. (549)

Éléments de contenu	Définitions	Exemples	Pistes pour interroger un point de vue
Jugement de préférence	Proposition subjective par rapport à des goûts ou à des préférences.	<ul style="list-style-type: none"> – Pour moi, la démocratie est préférable à la dictature. – J'aime les festivités de Noël. 	<ul style="list-style-type: none"> – Chercher les raisons de cette préférence. – Se questionner pour savoir s'il existe des raisons implicites pour cette préférence.
Jugement de prescription	Proposition énonçant une recommandation ou une obligation. Le jugement de prescription affirme la nécessité d'accomplir un acte, de modifier une situation ou de résoudre un problème.	<ul style="list-style-type: none"> – Tu ne tueras point. – Il faut être solidaire pour garder notre école propre. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se questionner sur les raisons qui sous-tendent ce jugement. – Se questionner pour savoir s'il existe des raisons implicites pour ce jugement. – S'assurer que la proposition est réaliste et qu'elle a des chances de se vérifier dans la pratique, etc.
Jugement de réalité	Proposition établissant un constat qui se veut objectif par rapport à des faits observables, à un événement ou au témoignage d'une personne. Un jugement de réalité peut être faux.	<ul style="list-style-type: none"> – La Bible est le livre saint des chrétiens. – Les médias ont de l'influence dans notre société. 	<ul style="list-style-type: none"> – Vérifier la provenance des sources : une observation personnelle, un témoignage fiable, une théorie scientifique valable, une autorité reconnue, etc. – Vérifier la fiabilité des faits avancés ou du témoignage, etc.
Jugement de valeur	Proposition privilégiant une ou plusieurs valeurs par rapport à d'autres.	<ul style="list-style-type: none"> – L'argent fait le bonheur. – L'important, c'est d'aimer son prochain. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se questionner sur les raisons qui sous-tendent ce jugement. – S'assurer que la signification du jugement de valeur énoncé est claire. – Se questionner pour savoir s'il existe des raisons implicites pour ce jugement, etc.

(549)

9.2.10.5.5.3. *Tableau – Procédés susceptibles d'entraver le dialogue*

9.2.10.5.5.4. *Tableau – Types de raisonnements (deuxième cycle)*

Éléments de contenu

Induction

Définitions

Raisonnement qui consiste à tirer de plusieurs jugements particuliers ayant des caractéristiques communes une règle générale s'appliquant à l'ensemble des jugements du même type.

Exemples

Pour être en santé, demain, je me fais vacciner contre la grippe.

Depuis cinq ans, je me fais vacciner contre la grippe et je ne l'attrape pas; donc, le vaccin est efficace contre la grippe.

Pistes pour interroger un raisonnement

- S'assurer que le nombre de jugements est suffisant pour arriver à la conclusion.
- S'assurer que le jugement peut se vérifier dans la pratique.
- S'assurer que les jugements ont un lien avec la conclusion.
- S'assurer que la conclusion est acceptable, etc.

Déduction

Raisonnement qui consiste à appliquer une règle générale à un jugement ou à un ensemble de jugements pour en tirer une conclusion.

Analogie

Ressemblance établie entre des choses ou des personnes pour en tirer une conclusion.

On reconnaît dans tous les pays occidentaux un droit à la liberté de presse. La France et le Danemark sont des pays occidentaux; donc la liberté de presse est reconnue dans ces deux pays.

De même qu'un chat peut voir ce qui l'entoure la nuit, l'intelligence humaine peut reconnaître ce qui est vrai au delà des préjugés et des stéréotypes.

- S'assurer que les jugements sont acceptables ou vérifiables.
- Vérifier qu'il y a un lien entre les jugements, etc.
- S'assurer que les deux réalités peuvent être comparées.
- S'assurer que les éléments de l'analogie sont comparables.
- S'assurer que la relation qui existe entre les éléments de la première réalité est comparable à celle qui existe entre les éléments de la seconde réalité, etc.

Hypothèse

Raisonnement qui consiste, à partir d'un nombre restreint de jugements, à conclure par une hypothèse.

Je sais que Jérémie vient de manger sa collation en classe. Je vois des miettes de pain par terre. Peut-être Jérémie en est-il le responsable.

- S'assurer que le nombre de jugements est suffisant pour en arriver à cette hypothèse.
- S'interroger sur les jugements pour s'assurer qu'ils sont acceptables.
- S'assurer que les jugements ont un lien avec l'hypothèse.
- S'interroger sur l'hypothèse pour s'assurer qu'elle est acceptable, etc. (552)

Éléments de contenu	Définitions	Exemples	Pistes pour interroger un raisonnement
Induction	Raisonnement qui consiste à tirer de plusieurs jugements particuliers ayant des caractéristiques communes une règle générale s'appliquant à l'ensemble des jugements du même type.	Pour être en santé, demain, je me fais vacciner contre la grippe. Depuis cinq ans, je me fais vacciner contre la grippe et je ne l'attrape pas; donc, le vaccin est efficace contre la grippe.	<ul style="list-style-type: none"> – S'assurer que le nombre de jugements est suffisant pour arriver à la conclusion. – S'assurer que le jugement peut se vérifier dans la pratique. – S'assurer que les jugements ont un lien avec la conclusion. – S'assurer que la conclusion est acceptable, etc.
Déduction	Raisonnement qui consiste à appliquer une règle générale à un jugement ou à un ensemble de jugements pour en tirer une conclusion.	On reconnaît dans tous les pays occidentaux un droit à la liberté de presse. La France et le Danemark sont des pays occidentaux, donc, la liberté de presse est reconnue dans ces deux pays.	<ul style="list-style-type: none"> – S'assurer que les jugements sont acceptables ou vérifiables. – Vérifier qu'il y a un lien entre les jugements, etc.
Analogie	Ressemblance établie entre des choses ou des personnes pour en tirer une conclusion.	De même qu'un chat peut voir ce qui l'entoure la nuit, l'intelligence humaine peut reconnaître ce qui est vrai au-delà des préjugés et des stéréotypes.	<ul style="list-style-type: none"> – S'assurer que les deux réalités peuvent être comparées. – S'assurer que les éléments de l'analogie sont comparables. – S'assurer que la relation qui existe entre les éléments de la première réalité est comparable à celle qui existe entre les éléments de la seconde réalité, etc.
Hypothèse	Raisonnement qui consiste, à partir d'un nombre restreint de jugements, à conclure par une hypothèse.	Je sais que Jérémie vient de manger sa collation en classe. Je vois des miettes de pain par terre. Peut-être Jérémie en est-il le responsable.	<ul style="list-style-type: none"> – S'assurer que le nombre de jugements est suffisant pour en arriver à cette hypothèse. – S'interroger sur les jugements pour s'assurer qu'ils sont acceptables. – S'assurer que les jugements ont un lien avec l'hypothèse. – S'interroger sur l'hypothèse pour s'assurer qu'elle est acceptable, etc.

(552)

9.2.11. Annexes

9.2.11.1. ANNEXE A – COMPÉTENCES, COMPOSANTES, EXPLICITATIONS (PRIMAIRE ET SECONDAIRE)

9.2.11.1.1. Compétence 1 Réfléchir sur des questions éthiques

9.2.11.1.2. Compétence 2 Manifester une compréhension du phénomène religieux

9.2.11.1.3. Compétence 3 Pratiquer le dialogue

9.2.11.2. ANNEXE B – CONTENU EN ÉTHIQUE : THÈMES, INDICATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉLÉMENTS DE CONTENU (PRIMAIRE ET SECONDAIRE)

9.2.11.3. ANNEXE C – CONTENU EN CULTURE RELIGIEUSE : THÈMES, INDICATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉLÉMENTS DE CONTENU (PRIMAIRE ET SECONDAIRE)

Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune

Faire prendre conscience aux élèves du patrimoine religieux dans leur milieu et les amener à établir des liens simples entre des repères culturels et la religion à laquelle ceux-ci se rattachent.

Prendre appui sur les nombreuses expressions du religieux dans l'environnement des élèves et dans les médias pour les amener à reconnaître des édifices, des monuments, la toponymie québécoise, des symboles de représentations de l'origine du monde, des œuvres artistiques et communautaires ainsi que des événements culturels influencés par le religieux.

- L'environnement physique
- Des expressions communautaires et culturelles
- Des représentations de l'origine du monde (560)

Premier cycle du primaire	<p>Des célébrations en famille</p> <p>Faire découvrir aux élèves les fêtes et les rituels vécus en famille et les sensibiliser au fait que les événements importants y sont soulignés de diverses manières.</p> <p>Prendre appui sur le fait que les premiers contacts des enfants avec les fêtes se vivent généralement dans la famille pour amener chaque élève à en explorer l'expression dans sa propre cellule familiale et dans celle des autres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des fêtes • Des rituels de naissance 	<p>Des récits marquants</p> <p>Faire connaître aux élèves des récits de diverses religions et des expressions du religieux qui s'y rattachent.</p> <p>Prendre appui sur le fait que les récits proposent une façon de comprendre les réalités qui nous entourent pour présenter aux élèves des histoires simples et diversifiées. Tenir compte du fait que ces histoires sont reliées tantôt à des fêtes religieuses ou à des personnages importants, tantôt à des récits de naissance ou à des récits fondateurs. Explorer des repères culturels qui se rattachent à ces récits.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des récits qui ont une grande influence • Des récits de personnages importants
Deuxième cycle du primaire	<p>Des pratiques religieuses en communauté</p> <p>Faire découvrir aux élèves les principales caractéristiques des célébrations vécues en communauté et le vocabulaire propre aux réalités religieuses observées.</p> <p>Prendre appui sur l'exploration de diverses pratiques religieuses adoptées dans différentes communautés pour amener les élèves à reconnaître des aspects importants des célébrations qui y sont vécues, les lieux de culte où elles se déroulent ainsi que des objets et des symboles liés à ces pratiques. Faire connaître des paroles et des écrits sacrés qui inspirent ces communautés, de même que leurs guides spirituels et leurs façons de prier et de méditer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un temps pour des célébrations • Des lieux de culte, des objets et des symboles liés à des pratiques • Des guides spirituels qui accompagnent les croyants • Des paroles et des écrits liés aux traditions religieuses • Des pratiques de prière et de méditation 	<p>Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves du patrimoine religieux dans leur milieu et les amener à établir des liens simples entre des repères culturels et la religion à laquelle ceux-ci se rattachent.</p> <p>Prendre appui sur les nombreuses expressions du religieux dans l'environnement des élèves et dans les médias pour les amener à reconnaître des édifices, des monuments, la toponymie québécoise, des symboles de représentations de l'origine du monde, des œuvres artistiques et communautaires ainsi que des événements culturels influencés par le religieux.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'environnement physique • Des expressions communautaires et culturelles • Des représentations de l'origine du monde
Troisième cycle du primaire	<p>Les religions dans la société et dans le monde</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves que les traditions religieuses du Québec trouvent souvent leur origine ailleurs dans le monde et qu'elles ont été marquées par des personnages et des événements fondateurs.</p> <p>Prendre appui sur les traditions religieuses présentes dans la société québécoise pour amener les élèves à explorer la géographie et la démographie des grandes religions dans le monde de même que leur représentation du temps. Les amener à relier des expressions du religieux, telles que des fêtes, des objets ou des rituels, à l'histoire et à la mission de personnages marquants.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les religions dans le monde • Des fondateurs • Des représentations du temps 	<p>Des valeurs et des normes religieuses</p> <p>Faire prendre conscience aux élèves que les religions proposent des valeurs et des normes qui dictent les comportements et les attitudes à adopter envers soi-même et envers autrui pour favoriser le vivre-ensemble.</p> <p>Prendre appui sur des exemples d'écrits importants, de pratiques alimentaires et vestimentaires ou de personnes modèles animées par leurs valeurs et leurs croyances pour amener les élèves à aborder la dimension morale des religions.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des valeurs et des normes • Des personnes modèles et leurs œuvres • Des pratiques alimentaires et vestimentaires

(560)

9.2.11.4. ANNEXE D – CONTENU RELATIF À LA PRATIQUE DU DIALOGUE : INDICATIONS PÉDAGOGIQUES ET ÉLÉMENTS DE CONTENU (PRIMAIRE ET SECONDAIRE)

9.2.11.5. ANNEXE E – INDICATIONS PÉDAGOGIQUES RELATIVES AUX COMPÉTENCES 1, 2 ET 3 (PRIMAIRE ET SECONDAIRE)

Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune

Faire prendre conscience aux élèves du patrimoine religieux dans leur milieu et les amener à établir des liens simples entre des repères culturels et la religion à laquelle ceux-ci se rattachent.

Prendre appui sur les nombreuses expressions du religieux dans l'environnement des élèves et dans les médias pour les amener à reconnaître des édifices, des monuments, la toponymie québécoise, des symboles de représentations de l'origine du monde, des œuvres artistiques et communautaires ainsi que des événements culturels influencés par le religieux. (566)

Deuxième cycle du primaire	Indications pédagogiques en éthique		Indications pédagogiques en culture religieuse	
	Les relations interpersonnelles dans des groupes Faire prendre conscience aux élèves de la diversité des relations interpersonnelles et de leur importance pour l'épanouissement des membres d'un groupe, tant sur le plan de leur identité que sur celui de la satisfaction de leurs besoins. Prendre appui sur le fait que les élèves participent, volontairement ou non, à la vie de différents groupes pour les amener à examiner comment ces divers groupes contribuent à leur identité et répondent à leurs besoins comme à ceux des autres. Leur permettre d'examiner la diversité des relations dans ces groupes et de s'interroger sur les avantages et les inconvénients de la vie de groupe.	Des exigences de la vie de groupe Faire reconnaître aux élèves des attitudes, des gestes et des actions qui facilitent les relations interpersonnelles de même que des valeurs et des normes qui favorisent le vivre-ensemble. Les amener à réaliser que ces balises peuvent être remises en question, modifiées et améliorées dans certaines situations. Prendre appui sur le fait que c'est en jouant à part entière leur rôle de membres d'un groupe que les élèves sont à même de découvrir les conditions qui en favorisent le bon fonctionnement et qui assurent le bien-être de chacun. Les amener à examiner les actions qui contribuent ou nuisent à la vie de groupe. Leur faire découvrir la raison d'être des règles, des valeurs et des normes qui balisent la vie de groupe. Les amener à s'intéresser aux rôles et aux responsabilités assumés par les membres d'un groupe, et à en explorer la diversité dans différentes cultures d'ici et d'ailleurs.	Des pratiques religieuses en communauté Faire découvrir aux élèves les principales caractéristiques des célébrations vécues en communauté et le vocabulaire propre aux réalités religieuses observées. Prendre appui sur l'exploration de diverses pratiques religieuses adoptées dans différentes communautés pour amener les élèves à reconnaître des aspects importants des célébrations qui y sont vécues, les lieux de culte où elles se déroulent ainsi que des objets et des symboles liés à ces pratiques. Faire connaître des paroles et des écrits sacrés qui inspirent ces communautés, de même que leurs guides spirituels et leurs façons de prier et de méditer.	Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune Faire prendre conscience aux élèves du patrimoine religieux dans leur milieu et les amener à établir des liens simples entre des repères culturels et la religion à laquelle ceux-ci se rattachent. Prendre appui sur les nombreuses expressions du religieux dans l'environnement des élèves et dans les médias pour les amener à reconnaître des édifices, des instruments, la toponymie québécoise, des symboles de représentations de l'origine du monde, des œuvres artistiques et communautaires ainsi que des événements culturels influencés par le religieux.
	Indications pédagogiques relatives à la pratique du dialogue			
	Des formes du dialogue et des conditions favorables Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différentes façons de pratiquer le dialogue selon le sujet traité ou le contexte et les amener à mettre en place des conditions favorables au dialogue. Prendre appui sur la capacité des élèves à suivre une démarche et à ordonner leurs idées à l'intérieur de la conversation, de la discussion, de la narration et de la délibération pour les amener à se familiariser avec l'entrevue. Les élèves respectent des conditions favorables au dialogue proposées par l'enseignant. Les sujets abordés sont concrets et simples. Ils permettent aux élèves d'explorer des réalités présentes dans leur environnement.	Des moyens pour élaborer un point de vue Faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent utiliser différents moyens pour élaborer un point de vue afin de favoriser le dialogue. Prendre appui sur la capacité des élèves à décrire et à comparer pour formuler des idées ou des raisons et pour se familiariser avec l'explication et la synthèse. Les élèves ont recours à des moyens et à des pistes proposés par l'enseignant pour élaborer un point de vue pertinent et cohérent. Ils utilisent un vocabulaire propre à l'objet du dialogue.	Des moyens pour interroger un point de vue Faire prendre conscience aux élèves qu'il existe différents moyens pour interroger des jugements qui permettent d'élaborer un point de vue. Prendre appui sur la capacité des élèves à interroger des idées et des raisons pour reconnaître les jugements de préférence, de prescription et de réalité. Les élèves utilisent des pistes proposées par l'enseignant pour interroger un point de vue et reconnaître des procédés susceptibles d'entraver le dialogue tels que l'appel au clan.	

(566)

9.2.11.6. ANNEXE F – ATTENTES ET CRITÈRES D'ÉVALUATION RELATIFS AUX COMPÉTENCES 1, 2 ET 3 (PRIMAIRE ET SECONDAIRE)

- 9.2.11.6.1. Réfléchir sur des questions éthiques
- 9.2.11.6.2. Manifester une compréhension du phénomène religieux
- 9.2.11.6.3. Pratiquer le dialogue

